
371.3 D367T c.1
Delvolve, Jean.
La technique educative. --.
R.W.B. JACKSON LIBRARY
3 0005 02019 3937
OISE CIR



LA
TECHNIQUE ÉDUCATIVE

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

DU MÊME AUTEUR :

Religion, critique et philosophie positive chez Bayle, 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque de Philosophie contemporaine*.

L'Organisation de la conscience morale, *Esquisse d'un art moral positif*, 1 vol. in-16 de la *Bibliothèque de Philosophie contemporaine*.

Rationalisme et Tradition, *Recherche des conditions d'efficacité d'une morale laïque*, 1 vol. in-16 de la *Bibliothèque de Philosophie contemporaine*.

LA TECHNIQUE ÉDUCATIVE

PAR

JEAN DELVOLVÉ

Professeur à la Faculté des Lettres de Montpellier

PARIS

LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

—

1922

INTRODUCTION

L'ORGANON PÉDAGOGIQUE

I

Il y aurait peu de profit à faire de plusieurs articles un volume, si, par leur réunion, ils ne formaient un tout offrant un intérêt propre. En écrivant, à des occasions diverses, les essais pédagogiques ici rassemblés, j'avais le sentiment de suivre le développement d'une seule pensée. Les relisant d'esprit critique, il m'a paru qu'on y peut remarquer, non sans doute une unité parfaite et une concordance de tous les détails, mais du moins l'emploi d'une méthode constante et des vues assez convergentes pour s'éclairer les unes par les autres. D'autre part, convenablement regroupés, ils échantillonnent, — fort inégalement, il est vrai, — les questions principales de la théorie pédagogique. M'étant donc résolu à présenter au public cet ouvrage composite, je vais tâcher d'en diminuer l'imperfection, en dégageant d'abord les principes et les vues générales, qui me semblent en faire l'unité.

Des vues sur la morale, acquises à l'occasion de son enseignement à l'école, m'ont d'abord conduit à des principes de méthode, qui m'ont paru utilement applicables en général à la pédagogie : extension bien naturelle, car la conception de la morale, d'où découlent ces principes, consiste précisément à l'envisager comme

une discipline essentiellement pédagogique, et qu'il convient d'examiner sous cet aspect central pour en bien distinguer l'objet, la fonction et la place dans l'ensemble des disciplines rationnelles.

Du point de vue pédagogique la morale apparaît comme une technique indispensable et constamment exercée sous des formes diverses, ayant pour fonction (1) d'aider au développement organique de la conscience morale, centre régulateur de la conduite individuelle (2).

Cette intervention technique a lieu sous deux formes. Premièrement : constitution et présentation à la réflexion individuelle de systèmes d'idées susceptibles de servir d'armature intellectuelle à la conscience ; — les systèmes dogmatiques et éthiques des grandes formes religieuses, la plupart des systèmes de morale rationnelle des philosophes (avec leurs attaches métaphysiques), les manuels scolaires d'enseignement moral sont des instruments de cette fonction technique. — Deuxièmement : action de dressage s'exerçant du dehors par l'effet de suggestions diverses, mécaniques ou imitatives, et contribuant à former des habitudes de conduite. — Au premier mode d'intervention s'applique assez exactement, dans l'usage de la langue, le nom de morale ; mais le second, en tant qu'il se traduit en théorie et en préceptes pratiques, n'appartient pas moins à la technique de la formation morale. Tous deux réunis constituent la pédagogie morale.

A la pédagogie morale se rattachent comme à leur commun centre toutes les diverses formes d'interven-

(1) Une autre fonction morale est d'aider au développement de la volonté collective selon des processus propres à l'organisation sociale. J'estime que les deux fonctions sont étroitement liées et que le type de la technique morale, en ce qu'il y a d'essentiel, se définit suffisamment du seul point de vue pédagogique.

(2) On trouvera ma première exposition de cette conception de la morale comme technique dans l'*Organisation de la conscience morale*, Paris, Alcan, 1906.

tion pédagogique se rapportant au développement physique et mental de l'enfant (1) : en sorte que la morale apparaît enveloppée dans la technique éducative dont elle forme la partie centrale. — Les études de pédagogie qu'on va lire se présentent comme des études *techniques*, non comme des études *scientifiques* au sens restreint du terme.

II

Considérer la pédagogie comme une technique, c'est simplement constater un fait visible à tous les yeux. Mais si l'on tient réellement compte de ce fait, on admettra que les études relatives à la morale et généralement à la pédagogie sont soumises aux conditions méthodologiques de toute technique et aux conditions particulières liées aux caractères propres de la technique éducative : or ceci entraîne plusieurs conséquences, qui ne sont point sans portée (2).

En premier lieu, ce principe accepté, la pédagogie, art rationnel, apparaît distincte de la simple pratique, qu'elle observe, dont elle prend conscience, dont elle fait la critique, et sur laquelle constamment elle réagit pour en assurer le fonctionnement et la modification progressive, — distincte aussi des diverses disciplines scientifiques, avec lesquelles elle se trouve en communication constante et nécessaire (3).

(1) V. *infra : L'École et les Universités*, p. 270 et suiv.

(2) L'importance de la considération du point de vue technique, l'utilité d'étudier comme un ordre de faits spéciaux les divers processus d'organisation de l'action ont été dès longtemps dégagées avec une remarquable perspicacité dans l'ouvrage bien connu de M. A. Espinas, *les Origines de la Technologie* (Alcan, 1897). Il y a lieu de s'étonner que la morale et la sociologie n'aient pas mieux utilisé les vues pénétrantes et riches de suggestions, que ce livre renferme. La raison en est peut-être dans l'attente de la suite théorique qu'il comporte et que son auteur n'a pas encore donnée.

(3) Cette double distinction est essentielle. Ce serait méconnaître le mode réel de rationalisation de l'action que d'imaginer une pra-

La technique pédagogique est un exposé explicatif et justificatif de la pratique (c'est sous cette forme qu'elle apparaît dans l'enseignement des Ecoles normales) ; mais elle est aussi une réflexion critique sur la pratique et un travail continu de renouvellement rationnel de la pratique en fonction des fins éducatives et des données nouvelles fournies par la science et par l'expérimentation pratique. Cette discipline rationnelle a donc pour matière un ordre de faits bien déterminé, qui constitue son domaine propre : le développement de l'enfant sous l'influence de l'éducation, — étant bien entendu que la pratique éducative est elle-même un fait, qui joue dans ce développement un rôle constant et constitutif. Mais cette pratique n'est elle-même qu'une application, plus ou moins fidèle ou aberrante, d'une technique pédagogique en activité. D'où cette conclusion, que les formes constituées de la technique, en tant qu'effectivement elles déterminent, résument et expliquent la pratique, font elles-mêmes partie intégrante de l'objet de tout travail technique tendant à un renouvellement des bases rationnelles de la pratique. D'où suit que *tout travail technique tendant à l'innovation pédagogique doit prendre pour point de départ et pour premier objet d'expérience la théorie constituée et agissante, dans laquelle se résume, pour la question considérée, l'état présent de la pratique.* — Et ceci ne doit pas s'entendre seulement au sens qu'on dit qu'un travail scientifique part nécessairement du point où est parvenu le travail scientifique antérieur. Car la théorie scientifique constituée fournit seulement au chercheur un renseignement, infiniment utile sans doute, sur des faits qui, d'ailleurs,

tique habituelle ou codifiée, directement influencée dans son progrès par des activités proprement scientifiques, sans intermédiaire d'une théorie pratique ou technique rationnelle. Dans tout ce qui va suivre, pratique, technique et science seront constamment traitées comme des activités conjuguées, mais qu'il est nécessaire de considérer distinctement.

forment eux-mêmes l'objet immédiat et exclusif de l'investigation nouvelle, et il peut quelquefois y avoir avantage pour celle-ci à faire abstraction totale des formes réalisées d'explication, afin de les remplacer par des liaisons nouvelles, plus riches de vérité ; tandis que la théorie pédagogique établie possède, en raison de sa liaison à la pratique et au développement même de l'être humain, une *valeur d'objet.* Si imparfaite qu'on la juge, et la reconnaîtrait-on même solidaire de quelques vues théoriques évidemment erronées, on ne saurait la considérer d'ensemble comme une *erreur :* d'une part, elle est un instrument plus ou moins défectueux, mais qui conserve une valeur, tant qu'il n'est pas remplacé par un instrument meilleur, et, d'autre part, elle soutient un rapport réel et constant avec le développement éducatif auquel elle préside.

Le principe qu'on vient d'exposer vaut pour toute question de pédagogie, qu'il s'agisse de l'organisation scolaire, du développement physique ou mental, ou du développement moral. A ce dernier égard il prend une importance particulière, et il n'est point inutile de le rapprocher du principe, mis en lumière par Durkheim et son école, de la permanence des « réalités sociales » qui servent d'appui et de guide à la conduite. Si l'on veut préciser la nature de ces réalités, force est bien d'y reconnaître d'une part les divers groupes organisés avec leurs habitudes et exigences, que nous traduisons en maximes moyennes de conduite, groupes dont l'enfant subit directement ou indirectement l'influence, et d'autre part la technique éducative elle-même, dont l'évolution suit et détermine en constante réciprocité celle des mœurs. Or, cette dernière « réalité sociale » porte en soi le principe de son propre développement, qui s'effectue constamment par l'effet d'une réflexion rationnelle liée à la pratique. Il n'y a donc pas lieu, en ce qui concerne la technique morale, de se proposer de constituer quelque science

sociale nouvelle, d'où naîtrait ensuite un art rationnel régulatif des mœurs (1). Cet art rationnel exista dès toujours : il suffit de savoir en discerner les formes instrumentales et de prendre appui sur ces formes existantes pour en poursuivre l'élaboration progressive.

Aussi bien cette autonomie de l'art est-elle un principe technologique tout à fait général. Plus ou moins imparfaitement le procédé pratique se moule sur l'objet de son application. L'art de la construction terrestre et navale, tel qu'on le trouve pratiqué dans l'ancienne Egypte, dans l'ancienne Grèce, constitue une sorte d'expérimentation spontanée, où les lois des forces sont comme invisiblement inscrites, jusqu'à ce que l'intelligence théorique les y vienne déchiffrer. A proportion du progrès de l'intelligence de ces lois, auxquelles par avance la pratique se rapporte, l'art se rationalise ; mais son progrès propre tient aux effets combinés de cette rationalisation et des adaptations pratiques nouvelles, qui souvent offrent à l'analyse scientifique de nouveaux schémas propres à exciter la perception de nouveaux rapports. Or, l'activité technique d'adaptation est elle-même une réflexion rationnelle originale, comportant un état initial de connaissance et de pratique, la conception d'une fin, l'invention d'un agencement nouveau destiné à atteindre cette fin, le contrôle de la valeur de l'agencement par celle du résultat pratique obtenu. L'art n'attend donc point passivement, ni pour sa constitution, ni pour son progrès rationnel, les résultats de la recherche scientifique désintéressée : l'effort de progrès technique poursuit

(1) V. à ce sujet : Lévy-Bruhl, *la Morale et la science des mœurs* (Alcan, 1903). On pourrait être tenté de tirer la thèse ci-dessus critiquée du titre de cet ouvrage et de certains passages où l'auteur, pour mieux faire saisir sa propre conception, en exagère l'opposition aux conceptions coutumières de la morale. A le bien lire on en retiendra surtout une très saine incitation à se détourner, en morale, des vaines redites d'un rationalisme à priorique, dont l'œuvre utile est accomplie, vers l'étude des constantes réalités que manifeste la pratique.

de façon continue ses fins pratiques, et, ce faisant, stimule la recherche scientifique et lui fournit des inspirations.

Sans doute, si l'on envisage les arts mécaniques, voit-on les découvertes dues à des recherches purement scientifiques jouer un rôle d'importance croissante dans le développement progressif de ces arts; — et cependant, même en ce qui les concerne, on se figurerait à tort qu'ils ne conservassent pas encore une réelle autonomie de méthode, et même une certaine réciprocité d'influence envers la recherche scientifique. — Mais d'ailleurs les faits n'autorisent pas à attribuer à tous les arts une même marche de progrès simplement retardée à l'égard de ceux dont l'objet est plus complexe. En réalité, plus l'objet d'application est complexe, plus le progrès rationnel dépend de l'activité proprement technique, plus aussi, par conséquent, il y a intérêt à scruter, en vue de l'innovation, la pratique existante, où l'objet de l'art apparaît simplifié et en un certain sens expliqué par la synthèse pratique, comme apparaît au peintre dans un miroir convexe et sombre l'image ramassée, simplifiée, expressive de son motif. Cette condition du progrès rationnel s'impose aujourd'hui aux arts qui ont pour objet un développement biologique : ainsi, en agriculture, quelle que soit l'importance prise par les sciences auxiliaires de cet art, la coutumière pratique de la jachère, des assolements simples, des amendements et des fumures a été et demeure le guide nécessaire des recherches de perfectionnement technique éclairées par la biologie végétale et la chimie. La même condition joue un rôle non seulement nécessaire, mais constitutif et principal, dans les arts qui président au développement de la vie humaine envisagée dans sa particularité mentale et sociale. Celui qui, préoccupé par quelque conception générale de l'art rationnel, fermerait les yeux à ce caractère essentiel des méthodes propres aux

arts noologiques, risquerait fort, par exemple, de méconnaître la fonction et la valeur de cette grande forme technique, constamment agissante, qu'est la théorie juridique, par le moyen de laquelle s'élucident, se coordonnent et se revisent sans cesse, au contact des faits et par le moyen de leur interprétation rationnelle, les règles et les principes sociaux élaborés par le concours des législateurs et de la jurisprudence ; de ne pas apercevoir qu'elle assimile constamment les données fournies par des instruments récemment perfectionnés de connaissance, — méthodes historiques, comparatives, statistiques, — sans cesser de suivre par ses moyens originaux une voie d'évolution proprement technique ; de ne pas reconnaître dans cette théorie même une réalité sociale permanente, où les règles du droit se montrent dans le mouvement de leur vie, et qui s'offre elle-même comme un objet de première importance à toute investigation proprement scientifique des faits juridiques.

L'autonomie de la technique pédagogique n'est pas moindre. Tandis que les arts mécaniques se rendent maîtres de phénomènes, dont les lois n'ont aucun autre rapport aux fins que l'art poursuit, sinon que l'utilisation de ces lois permet d'atteindre ces fins, tandis que la médecine n'est qu'une intervention accidentelle dans des phénomènes dont les lois peuvent être et sont très largement étudiées en dehors de ce mode d'intervention et des maladies qui lui donnent lieu, en pédagogie, répétons-le, l'intervention constante de l'art joue un rôle constitutif dans les phénomènes de développement qui forment sa matière. Plus qu'à l'art médical, la pédagogie s'apparente aux arts biologiques de développement, à l'agriculture, à l'élevage, auquel s'est adressé Darwin, cherchant le secret de la sélection naturelle, à l'art du dressage, qui déjà constitue une pédagogie animale. Restent cependant des différences massives et essentielles entre ces dernières

formes techniques et la pédagogie humaine : le développement mental et moral, objet propre de celle-ci, présente une complexité et des possibilités de variation sans commune mesure avec celles du développement biologique ; enfin la finalité de ce développement humain se confond avec celle de l'art lui-même, qui, dans sa partie morale, a pour tâche de dégager et de représenter en idées les fins inconditionnelles, qui sont celles de la volonté de l'homme, et sur lesquelles toute l'action pédagogique doit se régler.

A la pédagogie, plus qu'à tout autre art, doit donc s'appliquer le principe de méthode énoncé plus haut, qui est celui même de l'autonomie de l'art, et qu'on pourrait appeler *principe de réflexion technique.* — Ce principe de méthode, je l'avais d'abord utilisé dans un ouvrage publié en 1910 (1), où je cherchais, au moyen d'un examen de la technique morale incluse dans le christianisme catholique, à discerner, pour l'usage laïque, quelques formes fondamentales de toute théorie morale susceptible de servir réellement à l'organisation de la conscience. Ce livre exprimerait mal ce que l'auteur y a voulu mettre, si l'on y pouvait voir autre chose qu'une application du principe de méthode en question, indépendamment de toute préoccupation confessionnelle ou anticonfessionnelle. Ce même principe est mis en œuvre, de façon plus ou moins apparente, dans toutes les études que réunit le présent recueil. — C'est ainsi par exemple que dans « *La démonstration morale* (2) », la démonstration n'est point envisagée *in abstracto*, mais comme un fait technique donné dans la pédagogie de notre École publique. Cette « démonstration » d'un genre particulier suppose l'accord virtuel de la volonté de l'élève aux devoirs qui lui sont proposés : de là des vues sur les

(1) *Rationalisme et Tradition*. Paris, Alcan, 1910.
(2) V. *infra*, p. 83 et suiv.

conditions psychiques de la réalisation de cet accord, vues hypothétiques, suggérées qu'elles sont par un procédé technique supposé valable (1), mais servant immédiatement à donner à la démonstration morale une forme technique plus précise : elles fournissent un plan pour construire un procédé de préparation offert au praticien. Enfin l'usage même du procédé doit provoquer des observations et poser des questions propres à stimuler la recherche psychologique, à laquelle appartiendra de confirmer ou de modifier les vues pratiques initiales et le mode d'enseignement. — Pour l'établissement du *Questionnaire-guide pour l'observation du caractère moral des enfants à l'Ecole* (2), le point de départ a été pris d'une pratique trouvée en usage dans une école publique, pratique soumise ensuite à une réflexion rationnelle méthodiquement instituée par la collaboration d'un certain nombre d'éducateurs. Au cours de cette collaboration les connaissances générales de psychologie ont fourni les cadres de la recherche, des moyens de généralisation, de simplification et de contrôle; c'est l'observation directe des enfants au cours de l'expérience pédagogique, qui a donné la matière de la plupart des questions particulières et déterminé les points d'intérêt pratique. Comme dans le cas précédent, c'est l'usage même du *Questionnaire* qui est appelé à la fois à en assurer la révision et à poser et préciser, à l'occasion des applications faites, des questions psychologiques liées à cette révision (3). — Dans « *Les bases techniques de l'éducation*

(1) Elles sont suggérées aussi par les résultats de la recherche, à laquelle il vient d'être fait allusion, des conditions d'efficacité de toute théorie morale; mais cette source d'inférence n'est pas utilisée dans « *La démonstration morale* », où l'on se place sur le terrain de l'expérience dont dispose immédiatement le praticien à l'école élémentaire.

(2) V. *infra*, p. 131.

(3) Il ne serait pas sans intérêt de rapprocher de cette contribution à la technique de l'observation morale en pédagogie normale l'institution belge de « l'Etablissement central d'observation », véritable cli-

morale » (1), est envisagé comme une exposition de formes techniques, qui se confrontent, non comme une assemblée de discussion cherchant à faire jaillir la lumière de l'opposition des arguments et de la critique des preuves. L'intérêt des contributions est dans une large mesure indépendant de leur valeur démonstrative : il suffit qu'elles offrent des vues nettes et sincères sur des systèmes éducatifs en vigueur. La collection des communications de ce caractère constitue pour la théorie de l'éducation morale une ample matière d'observation comparative, permettant notamment de saisir, sous des formes variées selon les situations sociales des peuples, le rapport entre l'effort de rénovation rationnelle de la technique morale et la résistance partout opposée à cet effort, sur le terrain de l'intérêt pratique, par les diverses formes confessionnelles; des homologies et des différences constatées ressort pour l'avancement technique un utile renseignement. — Dans « *l'Enseignement moral à l'école publique* (2) » la recherche s'avance vers une conception réformatrice à partir de la considération des formes existantes de notre enseignement officiel, lesquelles sont critiquées d'un point de vue pratique, c'est-à-dire par rapport à la fonction qui leur incombe. — L'étude sur « *La notion pédagogique d'attention* (3) » se présente comme une contribution à la psychologie. Elle n'en est pas moins inspirée par l'intérêt d'un renouvellement critique de l'ensemble de pratiques scolaires qu'on peut dénommer « pédagogie de l'attention ». Mais au lieu de demander d'abord aux travaux de psychologie de nouvelles données sur lesquelles établir de nouvelles pratiques, l'étude suit la marche

nique de pédagogie morale, où s'opère, au cours de la pratique *rééducative*, le tri des « enfants de justice », selon leur degré d'aptitude à l'amendement.

(1) V. *infra*, p. 31 et suiv.

(2) V. *infra*, p. 49 et suiv.

inverse, part de la pratique éducative existante, dégage les vues psychologiques qu'elle implique. Ces vues proviennent en partie sans doute d'un enseignement théorique reçu par les maîtres, et pour autant elles n'offrent point d'intérêt, mais en partie aussi des conditions constantes de la pratique de l'enseignement, et pour autant elles présentent une valeur de renseignement, dont la recherche scientifique ne peut se désintéresser : d'autre part la critique et la révision expérimentales de ces vues provisoires fournissen des tmoyens de rationalisation de l'art. Dans un tel travail la technique, loin de demeurer inerte, guide et soutient l'activité proprement scientifique, de manière à lui faire produire des résultats utiles à son œuvre propre de rénovation de la pratique.

III

Ce dernier exemple nous amène droit à cette nouvelle conséquence de la considération de la pédagogie comme technique : *le point de vue technique fournit le principe de régulation de l'usage pédagogique des données des diverses disciplines scientifiques* (1). Il n'y a point là stérile évidence, car il n'est point indifférent d'attribuer ou non à une activité technique pourvue de moyens propres de décision la fonction de définir ou de régler le mode de contribution des sciences, et particulièrement de la psychologie et de la sociologie, à l'œuvre pratique de la théorie éducative.

L'éducation n'a-t-elle pas pour objet le développement de l'homme depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte ? Il peut sembler dès lors que le champ tout entier de la pédagogie coïncide avec celui de la psychologie, que cette

(1) V. la même idée sous une autre présentation dans « *L'École les Universités* » *infra*, p. 265 et suiv.

science constitue la véritable et seule théorie rationnelle dont dépende la pratique de l'éducation, et que tout le processus de rationalisation de cette pratique doive consister en d'immédiates applications de résultats psychologiques obtenus en dehors de toute préoccupation technique. Ainsi ont tendance à penser bien des psychologues, peut-être aussi bien des éducateurs. — Cependant, si nous envisageons l'éducation sous l'angle sociologique, elle ne semble pas moins relever, du moins quant à sa partie centrale et supérieure, quant à sa tâche de formation morale et à la détermination de ses buts, de la discipline sociologique. Le rapport social n'est-il pas un élément essentiel et constant du développement éducatif? Les fins éducatives ne sont-elles pas « choses sociales », non moins d'ailleurs que les connaissances mêmes transmises par l'éducation mentale? Et n'y a-t-il point là de quoi sérieusement appuyer la revendication pour la sociologie du contrôle rationnel suprême de l'institution pédagogique? — Dirons-nous donc que psychologie et sociologie se partagent, du moins en droit, tout le domaine théorique de l'éducation mentale et morale? Sans revenir ici sur ce qu'on a déjà dit du rapport des arts aux sciences, remarquons que ce partage serait plus aisé à décider en principe qu'à réaliser dans l'application. Si dans l'ensemble pédagogique on considère la morale, on a tôt fait de se rendre compte de la difficulté qu'il y a, en pareille matière, à accorder les prétentions des deux disciplines ou à régler leur collaboration. Cette tâche appartient à l'art, et, si l'on y regarde de près, on reconnaît qu'elle suppose une activité rationnelle originale, indépendante dans son principe de toutes spécialités scientifiques, et qui joue dans l'élaboration de la théorie morale et pédagogique le rôle constitutif, les études proprement scientifiques jouant un rôle auxiliaire.

C'est l'idée de ce rôle régulatif, exercé par une activité

Ce travail ne se donne pas pour une recherche de psychologie, bien qu'il puise librement dans les travaux de psychologie qui touchent le sujet, et qu'il n'hésite pas à y suppléer, quand il n'y rencontre pas le ren-

(1) V. *infra*, p. 159 et suiv.
(2) V. *infra*, p. 95 et suiv.

seignement qu'il réclame; pas davantage pour une recherche de sociologie, bien qu'il prenne parti sur des points qui sont objet de discussion sociologique. Il vise à construire une représentation synthétique du rapport en question, si complexe soit-il et si insuffisamment exploré encore d'un point de vue scientifique. Mais cette représentation synthétique importe à la pratique de l'éducation, qui a constamment en vue les conditions concrètes du développement de l'enfant. La nécessité d'instituer une synthèse provisoire, un schéma intelligible servant à l'intelligence du concret, conduit notamment à considérer la réalité étudiée soit par la psychologie, soit par la sociologie, non point sous l'aspect qui la rendrait plus aisément accessible, soit à l'un, soit à l'autre de ces deux systèmes d'abstraits, mais sous l'aspect qui permet d'établir une interférence des deux systèmes: la pédagogie ayant précisément affaire à la jonction des manifestations sociales et des formes individuelles de la vie humaine, l'étude technique des facteurs sociaux de l'éducation s'accomplit pour une large part sur le terrain de l'interpsychologie (1), terrain assez défavorable, il faut le reconnaître, pour l'application des méthodes logiquement les plus satisfaisantes, soit en psychologie, soit en sociologie. Aussi bien, l'étude technique, installée sur ce terrain, y suit la marche qui lui est propre, sans s'astreindre aux méthodes qui conviennent seules à la recherche des lois scientifiques. Dès que, par les

(1) G. Dumas donne de l'interpsychologie la définition suivante : « Nous entendrons par interpsychologie l'étude des mécanismes par lesquels s'exerce l'action, volontaire ou non, d'un esprit sur un autre esprit, et qui ont pour résultat le plus fréquent l'assimilation partielle ou globale, passagère ou durable, du second esprit au premier, encore qu'ils puissent aboutir à des résistances ou à des oppositions. » (*L'interpsychologie*, in *Journal de psychologie*, 15 juin-15 juillet 1920.) Cette définition s'applique bien au type des recherches rapportées ou poursuivies dans l'étude sur *Les facteurs sociaux de l'éducation*, à condition toutefois de l'étendre en y faisant rentrer les rapports d'influence réciproque de l'individu et des groupes.

moyens dont elle dispose, elle s'est construit un schème du mécanisme interpsychologique, elle cherche la norme de l'utilisation de ce mécanisme : comment, par exemple, l'usage de la suggestion *doit* respecter la spontanéité individuelle, comment cette spontanéité *doit* même être défendue contre l'excès de la tendance imitative, comment, pour être féconde, l'action du groupe social *doit* se combiner aux facteurs idéaux de la vie de conscience. — Pour cet ordre de recherches elle trouve son principe dans la considération d'une finalité commune à l'individu et à la société. Or cette considération déborde franchement tout processus d'abstraction scientifique, car elle confronte la notion de mécanisme, que l'abstraction a aidé à construire, avec la réalité totale dans laquelle, sur laquelle la pratique éducative agit, avec la finalité réelle que l'éducation sert. La vision de cette finalité n'est plus ni psychologique, ni sociologique ; il convient de l'appeler intuitive ou, en tant qu'elle s'exprime par idées, métaphysique, et de reconnaître hardiment que cette conception métaphysique joue dans l'élaboration technique un rôle organique et premier.

Un tel dépassement des résultats positivement scientifiques, indispensable d'ailleurs à leur coordination, a lieu, qu'on le veuille ou non, toutes les fois que, dans les arts qui concernent le développement humain et la destination humaine, on passe de l'étude abstraite à des conclusions pratiques. Or il y a tout intérêt à l'effectuer de façon consciente et réfléchie, afin de ne pas s'exposer à fonder sur la considération d'une ou deux séries d'abstraits des conclusions portant sur la réalité la plus diverse et la plus profonde ; mais par la reconnaissance de la nécessité de ce dépassement, on se met en mesure d'en soumettre le procédé à une critique rationnelle, c'est-à-dire de faire véritablement œuvre technique, au lieu de placer indûment sous l'égide de la certitude scientifique des déterminations

pratiques, qu'elle ne saurait couvrir. — Ajoutons que l'activité scientifique elle-même trouve avantage à la claire reconnaissance d'une sphère appartenant en propre à la technique : mieux consciente de sa tâche, elle risque moins de se laisser détourner des voies les plus propres à l'établissement de lois certaines et fécondes, ou de se laisser entraîner à outrepasser, dans les problèmes que la pratique pose, les limites d'affirmation que les conditions de la connaissance scientifique imposent (1).

IV

La pédagogie possède une autonomie technique ; si, liée aux sciences de l'esprit, elle profite de tout progrès que ces sciences accomplissent en dehors d'elle, elle n'en est pas moins capable de suppléer, à l'aide de l'intuition qui accompagne l'action, et par l'usage du critère des résultats pratiques, au défaut de connaissances proprement scientifiques. — Mais elle ne se borne pas à y suppléer ; du fait même des problèmes qu'elle pose, elle sollicite constamment l'activité scientifique dans un sens déterminé : *la pédagogie pose des problèmes de synthèse organique et en réclame la solution scientifique.* C'est qu'en effet sa tâche permanente d'adapter des moyens à des fins a le rapport le plus étroit avec cette adaptation réalisée de moyens à fins, avec ce *consensus*, qui caractérise l'activité organique, soit qu'on la considère dans l'individu, soit dans la société. La pure recherche scientifique, devant la multitude des liaisons possibles, s'attache légitimement à pousser sur les points et dans le sens où l'analyse pénètre mieux, et où s'offrent les possibilités

(1) V. *infra*, *Le mouvement pédagogique dans la littérature actuelle*, p. 170 et suiv.
(2) V. *infra*, *ibid.*, pp. 162, 166 et suiv.

de généralisation les plus heureuses. Mais l'office de la technique réclame la coordination des résultats d'analyse par rapport à des fins, ce qui suppose l'investigation de tous les rapports essentiels, qui existent dans un ensemble organique donné, instrument de cette fin : et c'est pourquoi la préoccupation technique, — morale, pédagogique, politique, — tend sans cesse à ramener à la synthèse des fonctions principales une activité scientifique, que sa propre curiosité entraîne à l'infini sur les diverses voies de la réduction analytique (1).

La pédagogie du développement intellectuel travaille à l'organisation mentale de l'enfant : elle propose donc à la psychologie des problèmes de synthèse mentale, dont elle-même précise les données et suggère des solutions hypothétiques. — Exemple : l'attention est l'objet d'un traitement pédagogique (2). En vue de perfectionner ce traitement, la technique progressive recueille les données que lui peuvent fournir soit les descriptions de la psychologie générale, soit les résultats expérimentaux obtenus au laboratoire ou à la clinique par l'étude de telle forme simple ou de telle anomalie du travail mental. Mais elle ne saurait souscrire à des conclusions tendant à exclure du champ de la recherche scientifique la notion même d'attention, complexe qu'elle définit elle-même par rapport à un usage pratique susceptible d'être perfectionné, modifié, mais non supprimé. Elle réclame, au contraire, en surplus des recherches portant sur tels points particuliers intéressant cet usage (mécanismes élémentaires

(1) C'est par là que s'explique l'étrange prétention d'Auguste Comte, de définir et borner les champs de recherche de la science. Il considère les objets de connaissance d'un esprit d'ingénieur bien plutôt que de savant ; entêté d'action sociale, son erreur fut de se croire le serviteur du seul esprit de science, alors qu'il s'efforçait de retenir toute activité scientifique sur le centre technique admirablement marqué dans sa conception systématique.

(2). *Infra*, « *La notion pédagogique d'attention* », p. 149 et suiv.

de l'exercice, de la fatigue, schématisation, etc.), d'autres recherches portant sur les conditions et modalités de la synthèse organique des divers éléments psychiques, qui concourent à l'effet d'ensemble, que, sous le nom d'attention la pratique éducative considère, s'attache à réaliser et sanctionne. — La réflexion technique fournit d'ailleurs elle-même sous le nom d'attention un schème provisoire de cette synthèse. Ce schème, qu'elle dégage de la pratique même, montre l'attention conditionnée par la liaison de mécanismes mentaux à des idées de fin maintenues vivantes et actives dans la conscience; il la montre homologue de la synthèse organique désignée sous le nom d'effort physique; il la montre dépendante à la fois des mécanismes élémentaires constitutifs et de cet ensemble organique supérieur, que nous appelons volonté (1). Que ce schème soit sujet non seulement à développement, mais à révision, mais à modification plus ou moins profonde, c'est possible : mais pour cette raison même le problème organique de l'attention est proposé à la critique et à l'étude scientifique, car seule une connaissance plus vraie et plus précise des conditions de cette organisation mentale, dont l'effet est l'attention pédagogiquement définie, peut influencer utilement la technique fondée sur la considération pratique de cet effet.

De l'organisation intellectuelle passons à l'organisation morale, objet central de la pédagogie : même type synthétique des questions posées ici par la technique tant à la sociologie qu'à la psychologie. — La démonstration morale (2), nous l'avons déjà remarqué plus

(1) V. *infra*, p. 153 et suiv.

(2) V. *supra*, p. 9, 10, et *infra*, « *La démonstration morale* » p. 83 et suiv. — Ce qui est dit ici à propos de la démonstration morale se tirerait aussi bien de la considération d'un autre procédé technique de portée générale, tel par exemple que le rattachement de la conduite individuelle à un système religieux (dogmes, pratiques rituelles, autorité ecclésiastique); c'est cette dernière base que j'ai utilisée dans *Rationalisme et Tradition.*

haut, implique nécessairement des hypothèses sur les conditions psychiques, qui la rendent possible. Or ces hypothèses, que la psychologie est appelée à vérifier, portent sur l'organisation même de la volonté. Leur contrôle scientifique exige donc le recensement aussi complet que possible des éléments que dans l'ensemble « volonté » l'analyse distingue, puis la compréhension du jeu fonctionnel de tous ces éléments : par là seulement il peut être rendu compte de l'ensemble de la conduite, comme on rend compte du mouvement réflexe par le recensement des éléments nerveux et musculaires qu'il comporte et par l'intelligence expérimentale de leur combinaison fonctionnelle. Problème immense, sans doute, et décomposable en questions moins touffues, mais qui sont toujours des questions d'organisation ; telles, par exemple, les questions générales du genre de celles-ci : fonction motrice des idées, — rapport, à ce point de vue, de l'activité de conscience claire à l'ensemble de la vie psychique, — modification des formes élémentaires de la tendance par assimilation progressive d'éléments sentimentaux et intellectuels (notamment par assimilation des formes idéales et émotionnelles issues du plaisir), — économie des systèmes relativement autonomes, qui se distinguent dans la superstructure de la volonté, tels que le grand système normal de l'utilité, les systèmes religieux et les autres formes d'organisation idéale, les centralisations plus ou moins pathologiques produites par développement passionnel et par diverses altérations accidentelles de la synthèse pratique, — interdépendance de la volonté individuelle et de l'activité des divers milieux sociaux auxquels elle appartient. — Des questions de cet ordre, capitales pour la connaissance de l'esprit, ne s'offrent guère à l'analyse scientifique qu'autant que la préoccupation pratique et l'effort technique les déterminent et les formulent. Aussi bien ont-elles été principalement traitées jusqu'à ce jour

par des moralistes ou des médecins ; et sans doute devront-elles encore dans l'avenir être étudiées en liaison étroite avec la pratique médicale et pédagogique, pour bénéficier au maximum de la lumière qu'y peuvent jeter les diverses méthodes d'analyse objective.

A la sociologie aussi l'art de l'éducation pose des questions de synthèse organique. L'étude du dynamisme de l'esprit telle que la pédagogie la réclame, ne va pas loin sans y rencontrer la famille, la religion, les divers schèmes sociaux de la pensée morale, bref le rapport social impliqué dans toute détermination pratique de la volonté. Les facteurs sociaux de l'éducation morale ne se séparent que par abstraction des facteurs individuels, idéaux et émotionnels, parce que l'esprit individuel ne se sépare que par abstraction de l'esprit humain au sein duquel il agit. L'unité réelle du psychique et du social est constamment envisagée dans l'étude préliminaire sur les *Facteurs sociaux de l'éducation morale* résumée dans le présent volume (1) ; et déjà, — bien que la relation pédagogique n'y soit point encore spécialement étudiée dans chacun des groupes sociaux auxquels l'enfant est lié, — on y peut remarquer quelles sortes de données sociologiques sont recherchées par la technique. S'agit-il de préciser la signification de l'image de « pression des mœurs », souvent employée pour représenter de façon sommaire la fonction morale des « réalités sociales » ? On est induit par la préoccupation pédagogique à considérer bien d'autres choses que des règles de conduite écrites dans la loi ou reconnues comme généralement admises dans une société donnée et expliquées par leurs origines historiques : les mœurs, en tant qu'elles concourent

(1) V. p. 95 et suiv. Le cours, dont l'étude sur les *Facteurs sociaux* forme l'introduction, a pour objet la considération successive des principaux complexes sociaux auxquels est lié le développement éducatif. L'étude pédagogique du lien familial a été abordée en 1914.

au développement des habitudes et de la conscience individuelles, apparaissent comme des exigences variables, dans une même société nationale et dans un même temps selon une foule de conditions de groupement social et de circonstances particulières ; et ce sont aussi des exigences liées à des formes idéales, elles-mêmes variées et variables, que s'assimilent, en réagissant sur elles par innovation constante, les consciences individuelles. C'est donc cette complexité que l'étude sociologique est requise de rendre intelligible, pour fournir à la technique des données immédiatement utilisables. On lui demande des schèmes organiques des complexes sociaux à l'influence desquels le développement de l'enfant est soumis : schème organique de la famille envisagée non seulement dans sa constitution juridique historiquement expliquée, mais dans la constitution de fait qu'elle tient et de la loi et des conditions professionnelles, économiques, religieuses, idéales auxquelles elle est soumise ; schème de l'école et des conditions sociales étroites tenant au milieu et à la région ; schème des conditions générales et prochaines de l'organisation économique à laquelle l'éducation répond ; schème de la nation, manifestant le concours dans l'organisation nationale de tous les éléments qui entrent en jeu pour le fonctionnement de la vie publique. Pour résumer, empruntons des mots à A. Comte : c'est le *consensus social*, que la technique éducative presse l'étude sociologique de lui représenter dans son unité organique ; cela lui importe immédiatement beaucoup plus que l'explication historique des *séries sociales* abstraitement définies.

Dans le même ordre d'idées, qu'il me soit permis d'ajouter ici une dernière considération, qui n'est point explicitée dans ce recueil (1), mais qui est propre à en compléter la signification générale : la

(1) V. cependant « *Les bases techniques de l'éducation morale* », p. 70 et suiv.

technique éducative, dans sa partie morale, a affaire non seulement aux sciences d'expérience objective, mais aussi à la philosophie proprement dite, j'entends à la métaphysique, qu'elle rappelle aussi sur l'axe pratique, en l'invitant à assurer la convergence organique de ses points de vue divers. Organisatrice de l'action, c'est pour cette tâche que la pédagogie morale recueille et coordonne les données du savoir abstrait, dont elle équipe la volonté humaine. Mais, arrivant à la mise en œuvre, comme tout art elle se détache de l'abstraction pour toucher la réalité, et c'est dans l'intuition de la réalité de l'esprit qu'elle reconnaît les fins qu'elle sert, les fins, — considérées dans la société ou dans l'individu, peu importe, — du vouloir réel. Or j'appelle métaphysique l'effort de connaissance qui se donne, lorsque la pensée rapproche et tente d'embrasser d'une seule vue les résultats de ses investigations abstraites et l'intuition de la réalité dont elle participe. C'est sous l'attraction d'une vision métaphysique que s'accomplit l'œuvre de la technique morale, dans ses formes les plus humbles comme les plus relevées, qu'elle serve la volonté d'un petit enfant d'école ou des plus grands acteurs de la scène du monde. Elle exige donc que cette vision lui soit éclairée par le faisceau convergent des résultats de l'effort métaphysique, qui ne cesse de s'exercer aux confins de tous les domaines de l'activité scientifique. — Cette organisation métaphysique de la pensée autour des fins entrevues de la volonté, elle apparaît sous des formes simples dans les systèmes divers de la philosophie hellénique : dans ceux de la plupart des « physiciens » des sixième et cinquième siècles, dans ceux de Platon et d'Aristote, des Stoïciens et des Epicuriens, et dans ces formes renouvelées du platonisme, dont les visions organiques de l'univers vinrent se grouper autour de la flamme de l'intuition chrétienne. Aujourd'hui, le travail métaphysique s'exerce constamment aux points

de la plus forte activité d'invention scientifique, soit en mathématiques, soit en physique, soit en biologie et en psychologie générales : mais ces efforts de percée vers le réel, dispersés sur les diverses voies de l'abstraction positive, ne se rejoindraient point l'un l'autre ni leur commun objet, si, aujourd'hui comme au temps d'Héraclite, ils ne subissaient l'attraction de ce centre de toute réalité, qui est l'action prenant conscience d'elle-même dans la volonté de l'homme. Et ainsi la technique morale, qui s'efforce d'éclairer à la volonté ses fins et de l'aider à se maintenir dans la direction éclairée, a son centre commun avec la métaphysique ; et c'est elle qui, ministre des intérêts de la pratique, provoque autour de ce centre le travail d'organisation convergente des vues métaphysiques.

V

Organisatrice pour ses fins des données scientifiques, excitatrice des travaux de synthèse dans les sciences qui intéressent son objet, centre organique de la philosophie même, *la pédagogie, envisagée non plus dans ses formes théoriques, mais dans son application, apparaît comme un art d'organisation.*

Je n'insisterai pas sur ce caractère fondamental, en tant qu'il définit l'action pédagogique exercée sur le développement même de l'intelligence et de la volonté de l'enfant : il doit être dès maintenant évident que, si la pédagogie dans sa théorie fait œuvre de coordination synthétique, c'est que le développement psychique, objet de son application, consiste précisément en un processus d'organisation auquel la théorie, pour l'aider efficacement, doit s'adapter. Mais du fait même de ce rôle à remplir, la pédagogie est mise en demeure de faire œuvre aussi d'organisation pratique dans le domaine social ; et c'est là ce qu'en terminant je voudrais mettre en lumière.

L'école est une forme sociale créée en vue de l'organisation mentale des jeunes. Une forme sociale, du point de vue pratique, est déterminée par ses fins, l'école par les fins éducatives. Les plus générales de ces fins scolaires sont constamment dégagées par la technique morale des données constantes et des données changeantes de la vie psycho-sociale ; elles ont leur expression la plus nette dans l'enseignement moral de l'école. La considération des besoins spéciaux de la société, qui réclame des professionnels pour chacune de ses tâches, achève la détermination des fins éducatives.

A ces fins est relative toute l'organisation scolaire. De l'enseignement moral, âme de la vie collective de l'école, dépendent son règlement et les modalités de sa discipline ; tous les enseignements doivent se coordonner à ce centre. La préparation scolaire de la spécialisation professionnelle doit d'une part satisfaire aux besoins sociaux, auxquels elle répond, d'autre part combiner les exigences de la spécialisation avec celles de la formation générale de l'esprit. Enfin aux mécanismes du développement psychique doit s'ajuster l'aménagement des divers enseignements et des divers types de culture ; l'établissement et le maintien permanent de cette relation essentielle constituent encore un facteur déterminant de l'organisation scolaire (programmes, méthodes, alternance et durée des divers exercices). — L'efficacité pratique de l'école et la valeur de la culture scolaire dépendent de l'heureux agencement de cet organisme social, créé par la technique éducative, dont le constant objectif est d'en diriger l'évolution selon les fins qu'elle-même doit définir.

Cette société scolaire, plus rationnelle qu'aucune autre, est insérée dans l'économie de la société nationale, soutient avec elle de constants échanges et y joue un rôle singulièrement actif, comparable à celui d'une cellule germinale qui, sans préparer l'essaimage d'une

société nouvelle, sans cesse élaborerait les éléments de reconstitution et de rénovation de la société qui la contient.

Du point de vue moral la société scolaire est en relations d'échanges immédiats et constants avec l'ensemble des familles des écoliers, à l'égard desquelles elle joue, au moins virtuellement, un rôle organisateur dont l'importance est susceptible de croître indéfiniment, à mesure que la technique fortifie elle-même son pouvoir de formation morale. En proportion directe aussi de ce pouvoir est l'influence que d'une autre manière l'école exerce sur l'économie morale de la nation, celle-ci se recomplétant constamment par la jeunesse formée que lui livre l'école. — Du point de vue professionnel, la société scolaire engrène dans la vie sociale générale par le pré-apprentissage qui pourrait, grâce au développement des ateliers scolaires, se lier en continuité parfaite à l'organisation économique de la région et du pays. — Du point de vue intellectuel général, l'action sociale de la pédagogie ne consiste pas seulement à influencer de façon principale le niveau et le type intellectuels des générations qu'elle prépare : elle fait œuvre directe d'organisation en déterminant dans une mesure importante, par les sanctions données aux études, le classement social.

Tous les détails des méthodes d'éducation et d'enseignement ont trait à ces fonctions organiques de la pédagogie, en même temps qu'aux conditions de l'organisation mentale : de là l'originalité technique de « l'expérimentation pédagogique », bien différente par son but et, partant, par l'ensemble de ses méthodes, de l'expérimentation psychologique, qu'elle emploie auxiliairement, sans se confondre avec elle. L'expérimentation pédagogique n'a de valeur que rapportée à l'ensemble du fonctionnement organique de l'école, et ses résultats n'offrent de signification que rapportés non seulement à cet ensemble, mais aussi à celui des

tâches organiques, qui appartiennent à l'école dans l'économie de la société nationale. — Ces principes sont à la base de l'essai critique sur *L'expérimentation pédagogique et les buts éducatifs* (1), où je me suis attaché à distinguer de l'expérience scientifique un type technique d'expérimentation, dont la fécondité dépend de son exacte insertion dans la vie organique de l'école et de la saine appréciation de ses résultats par rapport à un système de fonctions et de fins pédagogiques suffisamment indépendant.

La technique pédagogique, enfin, est organisatrice des bases sociales de sa propre élaboration. Cette dernière tâche d'organisation fait l'objet de l'étude sur *L'École et les Universités* (2). Art dont le progrès se lie à celui des études biologiques, psychologiques, sociologiques, philosophiques, la pédagogie doit avoir à l'Université son centre de culture supérieure ; centre constitué en coordonnant autour de l'activité technique les études scientifiques auxquelles naturellement elle tient. Mais comme la véritable théorie technique ne s'élabore qu'en liaison directe à la pratique de l'art, il faut établir une continuité parfaite entre le centre technique supérieur et le corps même de l'institution éducative : 1° en attribuant au centre supérieur la fonction de former non seulement le personnel de l'Enseignement secondaire, mais aussi celui des écoles normales primaires et du corps des inspecteurs primaires ; 2° en créant dans chaque centre supérieur une « Ecole d'essai d'Université », réalisant les conditions les meilleures de l'expérimentation pédagogique et permettant ainsi de lier efficacement à la pratique éducative le travail rationnel de critique et d'innovation technique.

(1) V. *infra*, p. 201 et suiv.
(2) V. *infra*, p. 265 et suiv.

VI

Plus on scrutera dans le fait les caractères de la fonction de la pédagogie, plus on reconnaîtra l'importance singulière du rôle instrumental de cette discipline, à laquelle appartient plus légitimement qu'à aucune autre la dénomination *d'organon*. Instrument rationnel du développement humain, elle embrasse dans son objet les fins absolues et des moyens essentiels de ce développement. Siégeant au centre exact des sciences de l'esprit et de la spéculation philosophique, sa fonction est de synthèse et de concentration par rapport à l'activité scientifique, d'organisation par rapport au développement de l'esprit humain, considéré soit dans l'individu, soit dans la société. Je n'aperçois point ailleurs un nœud de jonction aussi nécessaire, puissant et décisif de la science humaine et de la pratique de la vie.

N'y a-t-il point là quelque illusion ? Et pour avoir trop obstinément tenu son regard fixé sur la technique éducative, ma pensée n'a-t-elle pas grossi l'importance relative de sa fonction ? Le lecteur en est juge. Il reconnaîtra tout au moins que l'illusion n'est pas nouvelle, s'il veut bien songer que la République, à l'édification de laquelle Platon fait converger tout le système de sa science, est un organisme éducatif, et que le dialogue où il la décrit expose essentiellement, telle qu'il la conçut, la technique pédagogique ; — s'il veut bien se souvenir que chez Aristote encore l'éducation apparaît comme la forme immédiatement pratique de l'art, où convergent et se rejoignent l'éthique et la politique. Si alors, détournant ses yeux des lointains de l'Histoire, il considère la place que tiennent aujourd'hui parmi les institutions sociales celles qui concernent l'éducation (je comprends sous ce terme non seulement les institutions d'enseignement, mais aussi les institutions

religieuses), quelle importance présentent pour la politique des nations ces institutions, leur fonctionnement, leur progrès, leur rénovation, sans doute ne jugera-t-il pas entièrement chimérique le point de vue d'Aristote et de Platon. Seulement aux temps grecs le génie d'un philosophe suffisait à embrasser le champ des connaissances humaines, à réaliser la pensée de la finalité humaine reconnue au travers des formes simples de la Cité, à construire la théorie pratique de l'éducation relative à ces connaissances et à cette finalité. De nos jours, non seulement la science et la société humaine se sont compliquées de manière à échapper aux prises directes de toute pensée individuelle, mais la pratique de l'éducation s'est elle-même objectivée en une masse si touffue d'institutions et de fonctions, que l'élaboration de sa théorie réclame une activité spécialisée et collective, dont nous voyons seulement l'organisation s'ébaucher. Aujourd'hui encore cette élaboration, dans notre pays même, se fait de façon peu consciente, mal coordonnée, par tâtonnements empiriques chez les praticiens, par constructions à prioriques chez les théoriciens, qui entrevoient les problèmes pédagogiques chacun au travers de ses préoccupations spéculatives. Le présent recueil atteindrait son but, si, en offrant quelques vues diverses et réelles sur la technique éducative, il contribuait un peu à l'organisation du travail pédagogique.

PREMIÈRE PARTIE

PÉDAGOGIE MORALE ET INTELLECTUELLE

I

LES BASES TECHNIQUES DE L'ÉDUCATION MORALE (1)

Pour qu'une question aussi ample, prise dans sa généralité, fût objet d'appréciation objective, il faudrait et suffirait que, par quelque artifice, les formes d'éducation dominantes d'un temps apparussent confrontées dans un raccourci permettant d'embrasser la structure et le dynamisme de chacune d'elles, et de reconnaître leurs similitudes, leurs oppositions et leurs relatives valeurs de puissance. — En quelque façon ces conditions ont été réalisées par le Congrès international d'éducation morale, tenu à la Haye en 1912 : dans cette vaste réunion d'éducateurs, dans cette confrontation internationale de doctrines il est légitime de voir l'analogue de ces expérimentations spontanées qu'Auguste Comte désignait comme un des appuis de l'investigation sociologique.

On ne devait pas attendre des résultats immédiatement tangibles et mesurables, comme d'un congrès proprement scientifique ou relatif à une technique

(1) D'abord publié dans la *Revue de Méthaphysique et de Morale,* année 1912.

matérielle. Là en effet les apports s'additionnent, l somme en est une valeur déterminée. Mais un systèm d'éducation est un tout relatif à des conditions natio nales, religieuses, à des principes et à des faits qu varient selon les milieux et selon les groupes. Chaqu collaborateur apporte au congrès un aspect fragmen taire du système éducatif qu'il connaît ou conçoit, ou bien une synthèse prodigieusement elliptique. Point d commune mesure applicable immédiatement à de contributions aussi hétérogènes, pour en dégager auto matiquement un bénéfice positif. A un congrès d'édu cation il ne convient pas précisément de demande qu'il nous donne des résultats : il faut que chacun pa son propre effort les en tire, en repensant les idées en refaisant ou interprétant pour soi l'expérience de autres, en utilisant enfin la diversité même des moda lités techniques pour reconnaître les valeurs constantes qui intéressent universellement le progrès de la tech nique éducative. C'est cet effort que je tenterai ici du point de vue de nos préoccupations françaises et plu particulièrement du point de vue des conditions d notre éducation publique. Je concentrerai d'ailleur l'investigation presque exclusivement sur les question qui ont absorbé la plus grande part des travaux du congrès, sur les questions concernant les condition essentielles et la base même de l'éducation morale.

I

Première constatation : dans la pensée de la plupar des collaborateurs les congrès d'éducation moral répondent à un besoin de notre époque particulière ment urgent et universellement senti, à la nécessit d'une réorganisation des bases morales et éducative des sociétés modernes : dans toutes les sociétés du globe, c'est une transformation profonde des concep-

tions, méthodes et institutions d'éducation, qui s'opère selon des modes variés.

L'une des formes de cette affirmation, c'est la dénonciation d'une « crise de la morale ». En France M. Paul Bureau (1) jette le cri d'alarme. Mais le même cri s'élève en bien d'autres pays, notamment dans la Hollande protestante et traditionaliste, où le Dr Mouton accepte la constatation d'un fléchissement général des mœurs et en cherche les causes. Aussi est-il difficile d'accorder à M. Bureau la conclusion toute française qu'il tire de ses statistiques : savoir, que le fléchissement de la conscience commune soit l'effet de la substitution d'un enseignement laïque à l'enseignement religieux. Il semble plus exact de reconnaître que ce fléchissement est l'effet d'un ensemble de modifications intellectuelles et sociales, dont l'une des plus graves est sans doute l'inévitable dissolution des formes confessionnelles de la vie religieuse, alors que d'ailleurs la forme laïque de l'éducation morale n'est pas encore suffisamment constituée pour s'acquitter de façon satisfaisante de la fonction qui appartient légitimement à l'éducation religieuse, tant que celle-ci a pu entretenir sa vigueur par son accord aux conditions intellectuelles et sociales. C'est donc tout le progrès moderne, c'est le développement de la connaissance analytique, c'est, comme le remarque très judicieusement M. Mouton, le développement prodigieusement rapide de la civilisation matérielle, c'est le mouvement social travaillant toutes les nations, c'est tout cet ensemble de causes liées, qui entraîne la « crise de la moralité ».

La laïcisation de l'éducation n'est qu'un épisode de

(1) Les textes de toutes les communications mentionnées dans cette étude figurent dans les quatre volumes des *Mémoires sur l'éducation morale* publiés par Mlle Attie Dyserinck pour le Comité exécutif néerlandais (La Haye, *Martinus Nijhoff*, 1912). Une table alphabétique par noms d'auteurs permet de retrouver immédiatement le texte du mémoire de tout auteur cité. En conséquence je me suis abstenu de donner pour chaque citation une référence spéciale.

ce mouvement de transformations nécessaires, et cet épisode ne paraît nullement devoir être localisé en France. Le recteur Höft, de Hambourg, remarque que dans la plupart des pays (notamment en Hollande, Italie, Amérique, France, Suisse) s'accomplit un mouvement de séparation de l'école et des églises ; il remarque que cette évolution est liée à celle de la vie entière, qui a pris un caractère laïque, rationnel ; il voudrait hâter le moment où cette évolution s'accomplira dans son propre pays. Cette opinion, cette attente se manifestent identiques en plusieurs autres mémoires allemands. En Angleterre, en Autriche, des sociétés éthiques préparent et commencent cette évolution, en cherchant et appliquant des principes laïques d'éducation. L'éducation laïque règne dans les écoles de l'Inde morcelée en sectes (Prof. H.-J. Bhabba). Dans la Hongrie tourmentée par les antagonismes de religions comme de races, M. Franz Kemény lance un appel presque tragique en faveur de la laïcité.

Le mouvement vers la laïcisation paraît général. Reste que notre pays de raison et de révolution, c'est-à-dire de transformations anticipées par une volonté logique, a pris la tête du mouvement et, si l'on veut, devancé l'heure. Son histoire intérieure a posé les problèmes religieux, comme les problèmes sociaux, sous l'angle de l'absolu, et la laïcité est ici fait accompli depuis trente ans, tandis qu'ailleurs elle est l'événement qui insensiblement se réalise.

Si l'acheminement vers la laïcisation est assez constant, il ne laisse pas que d'offrir selon les pays les modalités les plus diverses : le mouvement de réorganisation de l'éducation est loin d'être uniforme. C'est ainsi par exemple qu'en France et en Belgique la laïcité, en dépit qu'elle en ait, est regardée comme l'ennemie de la religion, tandis qu'en Angleterre elle apparaît comme l'aboutissement du libéralisme religieux, ou comme un sage compromis permettant de

tirer parti de la diversité même des sphères confessionnelles, pour constituer en dehors d'elles une base d'union et de collaboration morale entre les diverses formations religieuses et sociales de l'Empire. Cependant partout le mouvement de réorganisation se montre composé d'une tendance progressive et d'une résistance, et il faudrait être aveugle, quand on a l'ensemble sous les yeux, pour ne pas voir que la résistance est nécessaire au développement même de la tendance. Ici aussi il faut que l'air résiste aux ailes de la colombe. Si l'on supposait brisés tout d'un coup les antiques ressorts de l'éducation, abolies les institutions et leurs empreintes dans les âmes, l'effort de réorganisation laïque s'abattrait soudain dans le vide. Une réorganisation est nécessairement fonction de l'ordre qu'on bouscule pour le restaurer. Dans un congrès d'éducation morale le concours des représentants des formes traditionnelles avec les novateurs apparaît comme une condition indispensable de travail fécond. Aussi bien n'a-t-elle pas fait défaut à celui de La Haye, qui a réalisé les confrontations utiles.

Il était difficile que les travaux du congrès ne prissent pas l'aspect d'un conflit de tendances, d'autant que la majorité des mémoires présentés témoignent de ce fait, que la préoccupation capitale en matière d'éducation, c'est celle des principes inspirateurs, celle du grand parti pris moral qui maintient un système d'idées et d'influences sociales : toutes les méthodes d'enseignement, la discipline, l'organisation scolaire, les organisations sociales sont relatives à l'inspiration centrale qui les traverse et les anime. Il était inévitable, la question des principes étant ainsi placée au premier plan, que les collaborateurs de diverses tendances vinssent à se grouper en partis plaidant les uns contre les autres. C'est ce qui se produisit parfois, nonobstant les meilleures intentions, au cours des séances plénières. Mais un fait très remarquable a per-

mis que la lutte fût portée sur un terrain tel, qu'elle donnât lieu à autre chose qu'à des joûtes dialectiques ; c'est que la majorité des rapporteurs se sont délibérément placés au point de vue pratique. « Prise de l'éducation chrétienne sur les âmes », — « conditions d'efficacité de la morale laïque », voilà les formules qui s'opposent. Sans doute en acceptant ce terrain chacun a l'arrière-pensée de favoriser ses propres vues, persuadé que leur supérieure vérité entraîne leur prépondérance pratique. Mais l'important, c'est qu'en prenant pour point de départ la question d'efficacité, confessionnels et laïques se sont donné pour tâche de creuser, chacun par sa voie propre, jusqu'aux véritables données des problèmes de l'éducation, qui résident dans la profondeur de la volonté humaine : car ils se sont imposé d'établir la valeur de leurs systèmes respectifs par rapport à des conditions fixes posées par la nature même. Ainsi au cours de la discussion pragmatique, c'est la réalité psychique et sociale qui est explorée, au bénéfice de ceux qui préfèrent à la vérité qu'ils possèdent celle, plus belle, qu'ils aspirent à posséder. Je vais tâcher de dégager les principaux résultats de l'exploration, en commençant l'examen par ceux que nous apportent les esprits fidèles aux formes confessionnelles de l'éducation morale. — Il est bien entendu que cet examen n'est pas celui d'un spectateur « désintéressé », mais fort intéressé au contraire à trouver son bien dans la pensée des autres.

II

Le premier des quatre volumes de *Mémoires sur l'éducation morale* publiés par les soins de la secrétaire générale du comité néerlandais, Mlle Attie Dyserinck, s'ouvre sur la communication en langue anglaise du Prof. M. E. Sadler, vice-chancelier de l'Université de

Leeds, immédiatement suivie par la communication en langue allemande du docteur F. W. Fœrster, de Zürich, fils du Prof. Wilhelm Fœrster, le grand protagoniste allemand de l'idée morale laïque. Ce n'est point sans dessein, je pense, que ces deux contributions ont été offertes les premières à la réflexion du lecteur. Elles représentent éminemment une conception de l'éducation morale où les organisateurs ont vu, avec raison, je crois, un point d'équilibre fort important du congrès; elles exposent un christianisme exclusivement pragmatique, n'opposant aucune barrière quelconque à la libre discussion, et offrant ainsi un terrain de contact aux préoccupations confessionnelles et aux recherches d'esprit purement laïque.

Très brièvement, avec autant de simplicité que de vigueur, M. Sadler oppose à l'enseignement moral de la salle de classe la vivante tradition transmise de cœur à cœur, liée à la fois à un corps de vérités et à la pratique de la vie. C'est à cette tradition et non à un enseignement didactique qu'appartient le pouvoir moral essentiel, pouvoir qui prend sa source aux profondeurs de l'âme, où les mots ne sauraient atteindre. Cette vie profonde, source vraie de la moralité, M. Sadler la voit liée, et il paraît la juger nécessairement liée, dans les pays chrétiens, à la forme chrétienne de la tradition de vie et de pensée, qui se répand, — mêlée d'ailleurs de faiblesses et d'erreurs, — dans toutes les branches de l'Église chrétienne.

Plus significatives encore peut-être sont les déclarations du docteur F. W. Fœrster, qui, d'abord partisan d'un idéal d'éducation absolument irréligieux, en a été détaché par la pratique de la pédagogie morale. L'expérience lui a appris que fondement rationnel et inspiration morale sont deux choses distinctes, que pour produire cette inspiration ce n'est pas assez d'un idéal purement humain. Seule l'inspiration religieuse est capable de réaliser la formation du caractère par la

réduction de l'égoïsme : tout acte de domination sur nous-mêmes pour obéir à la loi morale nous ramène à la source éternelle de notre nature spirituelle. L'accomplissement de la loi sans le sentiment profond de sa signification divine, c'est la croix sans l'élévation ; seule l'inspiration religieuse unit la loi morale, la réclamation extérieure de la société, à la plus profonde et la plus libre impulsion personnelle. — Selon M. Fœrster sa propre évolution n'est pas un fait accidentel : une évolution générale de la pédagogie morale dans le même sens est à attendre de son application même à l'œuvre concrète de l'éducation : et l'auteur veut voir dans mon livre *Rationalisme et tradition* un signe précurseur de ce mouvement. — Je reconnais volontiers, étant mis en cause, que dans sa forme générale la conception que l'auteur expose du dynamisme de la volonté est parfaitement d'accord avec celle qui résulte de mes propres analyses. Seulement mon chemin s'écarte nettement du sien, lorsque, de même que M. Sadler, il identifie inspiration religieuse et inspiration chrétienne, affirmant qu'à un certain degré de l'évolution humaine le Christ est le seul fondement possible de la culture morale. Je n'aperçois point le support expérimental d'une telle assertion ; il faudrait demander à la pensée laïque, s'il ne lui appartient pas de rejoindre l'inspiration religieuse, sans rencontrer aucune tradition ecclésiastique.

Le congrès nous a valu un grand nombre de communications animées d'un esprit analogue à celui dont MM. Sadler et Fœrster nous ont donné l'excellent témoignage. J'en signalerai deux, à titre d'exemples complémentaires, qui enrichissent de quelques remarques intéressantes la thèse centrale de la valeur pratique des formes religieuses, de leur rapport à la nature vraie de la vie psychologique. — Le Rév. Gordon Milburn, chef d'institution à Calcutta, appelle notre attention sur la diversité nécessaire des *principes* de

la vie morale, diversité en rapports avec celle des circonstances et avec celle des types moraux : la réduction des formes de persuasion morale à l'unité logique d'un même motif rationnel les appauvrit et les condamne à l'impuissance pratique. Ce que vise cette critique, c'est visiblement la prétention d'un rationalisme philosophique à fournir le fondement dernier de la vie morale. L'auteur ne marchande pas la reconnaissance de leur valeur partielle, originale, aux divers motifs sentimentaux et rationnels, dont il passe la revue. Mais il réserve ainsi en dehors et au-dessus de ces formes particulières de la détermination pratique, le principe religieux, lié à un autre ordre d'émotions, d'impulsions et d'intuitions, et transformant la loi morale en volonté universelle de Dieu et en objet d'amour. — Ces observations du Rév. Milburn sont fort propres à nous détourner de confondre l'unité logique d'un système de morale philosophique avec l'unité d'inspiration, en vertu de laquelle toute la variété des devoirs, et celle des émotions et idées, qui en accompagnent l'accomplissement, se relient à une détermination spirituelle de la vie. La pratique pédagogique conduit fort généralement les maîtres de nos écoles à renoncer dans l'enseignement moral à l'utilisation d'une théorie morale rigoureusement rationnelle, à demander la force de persuasion à des motifs et mobiles variés selon l'occasion, selon les dispositions qu'ils sentent chez les enfants ; ils évitent par cet éclectisme l'écueil de la réduction à l'unité logique. Mais trouvent-ils dans les directions officielles et généralement dans nos études laïques actuelles de philosophie morale un guide suffisant vers cette inspiration centrale qui fait l'unité vraie de la vie morale ?

Le docteur de Graaf, exposant le point de vue de « L'union protestante néerlandaise », s'attache surtout à mettre en lumière la différence, l'opposition même

qui existe entre le fait de la moralité réalisée et la tâche de la moralité conçue comme objet d'un permanent effort, qui a son appui non dans les réalisations humaines, mais dans l'inspiration divine au fond de la conscience. Ainsi l'éducateur ne saurait prétendre s'élever lui-même au-dessus de la moralité commune pour servir de modèle exemplaire aux enfants : qu'ils aient donc, maître et enfants, conscience de la suprématie infinie de la vertu divine. Ainsi encore il est imprudent d'attendre que l'enfant découvre par la seule expérience de la vie la justice immanente, qui sanctionne nos actions : c'est trop demander à l'intellect ; c'est dans sa propre vie spirituelle qu'il doit faire cette découverte, dans son immédiate intuition inséparablement religieuse et morale. L'auteur remarque les nombreux points de contact des vues qu'il expose avec les philosophies idéalistes ; il ne comprend pas bien pourquoi si souvent les philosophes sont adversaires des chrétiens de libre inspiration (*freisinnige*). — J'estime qu'il y a des raisons non d'hostilité, mais de nette distinction entre les uns et les autres. Mais il faut reconnaître que les vues psychologiques que l'auteur, comme les précédents, tire de son expérience de l'éducation religieuse, sont susceptibles, considérées en elles-mêmes, de contribuer utilement à des recherches instituées dans l'esprit le plus rigoureusement laïque sur les sources de l'inspiration morale.

Je ne crois pas m'avancer témérairement en émettant cette opinion, que la très grande majorité des confessionnels protestants ou catholiques, qui ont pris part aux travaux du congrès, accepteraient volontiers, comme point de départ de leurs thèses, cette psychologie de la volonté morale et du rôle de l'inspiration et de la tradition religieuse, qui fait l'objet de la préoccupation principale des libéraux ; quitte à substituer

ensuite au christianisme minimum de ceux-ci des conditions confessionnelles de la détermination morale plus spéciales et plus exclusives. Nombre d'entre eux d'ailleurs s'essayent à emprunter des voies psychologiques analogues, pour soutenir pragmatiquement la forme confessionnelle spéciale, dont ils sont les tenants. Je serai bref ici, non que les contributions manquent d'intérêt, — mais cet intérêt est d'ordre plus spécial et ne porte pas aussi directement sur le point central autour duquel la pensée laïque prend contact avec les opinions confessionnelles. Je me bornerai donc à signaler entre autres les rapports du docteur Cramer et du professeur Lindeboom, celui du professeur Bavinck, d'Amsterdam, qui croit à la nécessité d'une autorité fixe fournie par la métaphysique théistique des églises chrétiennes ; celui de miss Constance Fox, qui analyse avec beaucoup de finesse et un sens très délié de la vie morale les effets éducatifs produits par tout l'ensemble des croyances, institutions et pratiques propres à l'église catholique. Si l'on étudiait en détail tel ou tel point particulier de pédagogie morale, il y aurait bénéfice à dépouiller de telles études. Ce n'est point ici le cas. Mais il sera utile en revanche de donner attention à un élément d'importance générale mis en évidence dans certaines contributions catholiques : l'autorité. Les protestants libéraux demandent surtout à l'éducation religieuse d'ouvrir les sources de la libre inspiration, qui transforme en objet d'amour pour la volonté individuelle la loi que lui impose l'ordre social. Les catholiques sont plus préoccupés de la suggestion en vertu de laquelle un ordre social s'impose à la volonté individuelle. Ils considèrent que telle est la nature vraie de l'homme, que cette suggestion d'autorité constitue un facteur prépondérant de l'éducation. C'est comme manifestation nette de cette préoccupation que le rapport de M. S. J. Wader, prêtre catholique de Bruges, offre de l'intérêt. On y voit que la

nécessité de l'autorité est le premier postulat de l'éducation morale. La nature humaine n'est point totalement bonne ; l'enfant est « une anarchie d'appétits et de penchants », anarchie qui ne cessera que par l'intervention d'une autorité qui le « courbe sous sa loi de force », jusqu'à ce qu'éduqué il s'y soumette lui-même spontanément et consciemment. Et l'auteur abrite ces affirmations un peu farouches derrière l'autorité d'aspect plus intellectuel et plus humain, derrière l' « autorité libératrice » de M. Laberthonnière. Je n'ai pas à discuter ici en elle-même cette théorie de l'autorité, mais je voudrais en retenir ce qu'elle renferme ou suppose de juste compréhension des conditions réelles de l'éducation humaine. Il y a là un témoignage instructif de la conscience, que possède l'Eglise catholique, de ce qu'elle doit de puissance spirituelle à sa constitution en société solide cimentée par des principes. Soit dit en passant, ceci nous rend intelligible l'attachement des esprits catholiques les plus libérés intellectuellement au loyalisme ecclésiastique, forme de fidélité sociale, qui est une part essentielle de leur foi et de leur constitution morale. Il y aurait grand intérêt à faire servir cette expérience catholique du rôle moral de l'autorité à éclairer la question générale des facteurs sociaux de l'éducation morale ; à la rapprocher notamment de cette autre expérience, qui s'institue aujourd'hui sous nos yeux dans les milieux syndicaux, où des modifications morales importantes paraissent s'accomplir dans les individus du fait de leur acquiescement à une autorité sociale, qui n'est pas seulement ni principalement mandataire représentant des intérêts, mais dépositaire d'une vérité pratique, au nom de laquelle elle impose une discipline et inspire crainte et respect. Les conditions psycho-sociales, que ces diverses expériences décèlent, seraient sans doute très utilement reportées dans les théories sociologiques relatives à la morale

et à l'éducation, pour en préciser la signification pratique (1).

A la même conception psychologique de la nature humaine — de l'infirmité morale de l'individu — sur laquelle s'appuie la théorie de l'autorité, se réfère aussi la préoccupation catholique d'ascétisme et de sacrifice. « L'éducation morale », dit le rapport de M. Wader, « reconnaissant une loi dépendante d'un législateur suprême, doit résolument s'imprégner de renoncement et de sacrifice ». Et Mlle Simon, institutrice à Grand-Leez (Belgique), dans un exposé net et fin recommande, pour développer la volonté de l'enfant, de lui imposer une certaine austérité de mœurs, propre à combattre en lui la sensualité, de lui inculquer des habitudes d'ordre, qui impliquent intervention de la volonté, « car pour avoir de l'ordre il faut se gêner », enfin de développer en lui l'esprit de sacrifice. — C'est une vieille expérience catholique, assez oubliée des catholiques mêmes, qui se rappelle ici à notre attention ; elle porte sur un trait important de la nature humaine, sur une condition de l'éducation morale au sujet de laquelle il faut se décider non *a priori* mais par appréciation juste du fait. Si la source de la vie morale est une union réelle de la conscience individuelle à une vie universelle, il faut reconnaître pourtant que cette union n'est pas le fait de toute la vie de conscience, qu'elle ne s'opère qu'en une certaine région de l'âme et par l'effet d'un effort ou de circonstances favorables. En d'autres termes, la moralité n'est pas un donné, mais une tendance qui s'affirme contre des résistances. De ces résistances l'éducation est requise de tenir compte, et ici encore le réformateur, le novateur doit être l'observateur attentif, dans son milieu social, des indications que lui fournit cette vivante tradition morale, dont parle M. Sadler, tradition peut-être ignorante de

(1) Cf. *infra*, « *Les facteurs sociaux de l'éducation morale* », p. 101 et suiv.

certaines modifications profondes de l'action humaine, mais qui est chargée du moins de l'expérience collective de tout le passé. Ascétisme, sacrifice, non plus qu'autorité, ne sont pas des objets d'opinion *a priori*, ni des sujets de dissertations philosophiques : ce sont des formes pratiques relatives à des réalités psychiques et sociales, des objets d'observation délicate et profonde, de jugement éclairé par une patiente expérience.

En résumé, les communications faites du point de vue confessionnel nous offrent des synthèses d'expériences sur trois points essentiels : en premier lieu sur la source de l'inspiration morale, ou sur le centre organique de la conscience morale ; en second lieu sur les conditions sociales de la vie morale individuelle ; en troisième lieu, sur le rapport de l'inspiration morale à l'ensemble de la nature psychique, ou sur les conditions dans lesquelles la tendance morale lutte contre les résistances internes, qui lui sont normalement opposées. Les formes confessionnelles les plus exclusives sont pour l'éducateur le plus laïque ce qu'est pour Robinson l'épave du vaisseau : elles contiennent dans leurs flancs les précieux instruments qui gardent et transmettent la forme de la réflexion créatrice, et permettent la continuation de la vie et son renouvellement.

III

L'élément confessionnel paraît avoir été en majorité dans le congrès ; le contraire eût mis l'assemblée en désaccord avec l'état présent de l'organisation de l'éducation morale dans le monde. Mais peut être la proportion devrait-elle être inversée, si, au lieu de dénombrer les adhérents, on dénombrait les contributions aux travaux. Et c'est parfaitement normal encore, la production et la discussion de points de vue nou-

veaux étant la vraie raison d'être de ces assises pédagogiques. Très abondantes sont donc les contributions auxquelles est applicable l'épithète de *laïques*. Mais ce terme, qui revient sans cesse sous ma plume, comme il revenait dans les discussions du congrès, ne doit être pris ici que dans son sens le plus strictement négatif de « non-confessionnel » ; dès qu'on veut lui donner un sens positif, il faut aussitôt distinguer des nuances très distinctes dans la laïcité. L'histoire même de notre morale laïque scolaire nous aide à les distinguer. Au début le terme de laïque a désigné un enseignement des devoirs n'impliquant aucun recours à des principes religieux, mais n'impliquant pas davantage l'exclusion d'un mode d'éducation portant d'ensemble sur une base confessionnelle ; à l'égard des confessions religieuses l'École publique observe une neutralité cordiale, collaboratrice. Plus tard le caractère laïque s'est accentué en ce sens que l'éducation morale donnée à l'École publique a dû se considérer comme suffisant entièrement à la formation morale des enfants, sans prévoir en rien le concours d'un supplément d'éducation à base confessionnelle. Enfin, telle étant la donnée nouvelle du problème de l'éducation morale scolaire, nombre d'esprits sont venus aujourd'hui à penser que, pour que ce problème admette des solutions, il est nécessaire de donner à l'éducation des fondements tout laïques, lors même que ces fondements se trouveraient en opposition avec ceux qu'implique telle confession ou même toute confession religieuse. Cette dernière forme de laïcité, nommons-la laïcité intégrale, et la première, laïcité neutre. L'une et l'autre sont représentées au congrès. Mais il en est une troisième, qui n'apparaît guère en France, qui a son originalité propre et qui s'est manifestée au congrès avec une importance singulière. Elle consiste à chercher aux formes religieuses diverses une base commune au point de vue de la fonction d'édu-

cation, afin de déterminer un mode d'éducation à base religieuse, issu des modes confessionnels, mais sans aucune inféodation à une forme confessionnelle particulière, sans aucune restriction de la liberté de recourir à telle forme d'inspiration morale qu'il paraîtrait convenable : c'est la laïcité issue du syncrétisme religieux.

J'examinerai les contributions laïques en les groupant sous ces trois nuances, et en commençant par la laïcité neutre.

En France le principe de la neutralité est maintenu dans l'École publique, et autant que possible respecté. En fait cette neutralité de l'école française est une sorte de traité signé avec les églises, établissant une frontière conventionnelle entre des puissances rivales. Notre neutralité, il faut bien le dire, est aujourd'hui une neutralité sans collaboration, une servitude dont l'éducation publique est grevée.

Il semble au contraire que dans d'autre pays, — où des religions diverses se font équilibre, où la tolérance fait réellement partie des mœurs spirituelles, ou bien est imposée par une autorité publique dominatrice, — la neutralité en matière d'éducation morale, telle que, l'ont conçue les fondateurs de notre école laïque, soit un principe de paix, de réelle harmonie, l'éducation se partageant entre l'école et des sociétés spirituelles qui ne se considèrent pas entre elles comme ennemies. Cette neutralité bienveillante et honorée paraît régner, au témoignage de M. H. J. Bhabba, inspecteur général de l'Éducation au Mysore, dans les écoles de l'Inde anglaise. Il n'y est fait dans l'enseignement moral, en raison de la multiplicité des sectes, aucun appel aux sanctions religieuses ; et les résultats semblent heureux : le maître d'école bénéficie du respect traditionnel des indous pour l'autorité, il n'est pas considéré seulement comme le plus savant, mais comme le plus sage du village.

En Angleterre, comme en Amérique, des sociétés privées se consacrent avec méthode et enthousiasme à la tâche de constituer et de propager des modes laïques d'éducation morale. Ce sont d'une part les « Sociétés éthiques » issues du mouvement éthique créé en Amérique par le docteur Félix Adler, et vigoureusement représenté en Angleterre par le docteur Stanton Coït, président de la Société éthique de West London, et par M. G. Spiller, secrétaire de l'Union internationale des Sociétés éthiques et organisateur du premier Congrès international d'éducation morale. Les sociétés éthiques anglaises sont en intimes rapports avec l' « English moral education league », dont l'objet est de provoquer l'introduction dans les écoles de l'enseignement moral systématique et de mettre en lumière le caractère des fins essentielles de l'éducation. C'est le mouvement éthique anglais, qui a donné naissance aux Congrès internationaux d'éducation morale. La morale laïque, qu'il tend à créer et à propager, manifeste à la fois les deux caractères, d'ailleurs conciliables, de la neutralité et du syncrétisme. C'est par le premier aspect qu'elle nous intéresse en ce moment.

Les leaders des sociétés éthiques anglaises ne sont pas des théoriciens : ce sont des gens d'action, des pasteurs laïques. Préoccupés des résultats, ils ne se piquent pas tant d'apporter « une morale » nouvelle que d'établir des méthodes pratiques d'enseignement. Le mémoire de M. G. Spiller est un exposé très méthodique et complet, en 29 articles, de préceptes concernant l'éducation et l'instruction morales. L'idée principale qui l'inspire, c'est celle de la nécessité de donner tant à l'ensemble de l'éducation qu'à l'œuvre plus particulière de l'enseignement moral un caractère systématique, sans rien laisser au hasard, sans se fier à l'influence éducative qui se dégagerait spontanément des divers enseignements et disciplines de l'école. Il faut systématiser les diverses actions éducatives, et

comme l'action morale a pour caractère essentiel d'être délibérément voulue, il faut instruire l'enfant à systématiser sa propre expérience. Sous une foule de divisions l'auteur passe en revue les divers modes d'action éducatrice, et sur chaque point donne des préceptes brefs, généraux dans les termes, mais précis dans le fond. — Le document dans son ensemble a l'allure d'une circulaire ministérielle accompagnant l'institution d'un enseignement nouveau. Sa haute valeur pratique en Angleterre ne saurait faire doute : c'est le pendant de la très remarquable littérature des circulaires pédagogiques, qui ont suivi la réorganisation de notre école publique et l'introduction de la morale laïque à l'école. Pour nous, comme il est naturel, le plus grand nombre des préceptes exposés nous sont dès longtemps familiers. J'estime cependant que nous avons profit à les retrouver ainsi dans un ensemble aussi cohérent, manifestant une aussi nette compréhension de la tâche totale de l'éducation, et que tout éducateur aura intérêt à confronter sa propre expérience pédagogique avec celle qui est condensée dans ces articles organiques. — Cependant, comme le temps a passé depuis nos premiers essais français d'enseignement moral, nous sommes aujourd'hui un peu surpris de ne découvrir dans ce système d'éducation si judicieusement ordonné, point d'autre caractère inspirateur que l'enthousiasme simple et direct, dont l'auteur est animé, et qu'il exige d'abord de tout éducateur : l'enthousiasme pour la « moralité », qu'il se propose de développer méthodiquement chez l'enfant, comme on développe par des exercices appropriés ses poumons ou ses muscles. Point de parti pris philosophique, point de direction sociale dominante; la laïcité ne manifeste point ici comme chez nous un esprit de renouvellement plus ou moins révolutionnaire. Elle est neutre sans nul effort ; elle n'exclue en rien les sanctions ni les idéaux religieux ou philosophiques,

elle se borne à en localiser l'exposition dans les leçons de religion ou de philosophie. Et néanmoins elle prétend être tout autre chose qu'une simple analyse explicative des devoirs. M. Stanton Coït, définissant « l'attitude des sociétés éthiques », nous fait savoir que, pour elles, l'essentiel de l'instruction morale, ce n'est pas de faire connaître des règles, mais de donner à l'enfant le sens des « sanctions » de l'action droite, mais de lui faire aimer des actes justes, de le rappeler à ses propres intuitions, de l'amener à porter par lui-même des jugements moraux. Cette morale laïque à la fois neutre et agissante, n'est-ce pas tout justement ce qu'a voulu être, ce qu'au jugement de beaucoup doit toujours vouloir être celle de nos écoles publiques ? Oui, mais c'est aussi ce qu'à l'expérience nous avons éprouvé bien difficile à réaliser. — Est-ce à dire que le mouvement éthique anglais apporte quelque vérité ou quelque procédé, que nous n'avions pas su découvrir, dont nous pourrions bénéficier aujourd'hui ? Non : ni vérité nouvelle, ni procédé nouveau ; mais d'autres conditions sociales, une autre mentalité religieuse, une autre mentalité morale. Ligue et sociétés éthiques sont des institutions privées, cherchant à faire triompher la cause de la morale laïque par la seule force des choses et des idées. La puissance conservatrice sur laquelle il agissent est celle d'une église nationale, non d'une secte ecclésiastique, celle d'une église, dont l'unité n'est pas menacée par des modifications de doctrine religieuse, parce que cette unité repose essentiellement sur la tradition nationale et a pour tâche essentielle le maintien de l'inspiration et des mœurs traditionnelles. Or cette même « tradition vivante » est l'âme même du laïcisme anglais. Cet enthousiasme tranquille, cette foi morale que nous remarquons dans le mémoire de M. Spiller, c'est la tradition morale anglaise qui l'inspire. Au cours de religion on la rattache au Christ, au cours de morale on la contemple en

elle-même ; mais ici et là c'est le même esprit qui est actif. La morale anglaise n'est que le libéralisme intégral de la religion anglaise. Tout naturellement la société éthique se coule dans les formes de la société religieuse ; elle a son temple, ses prêches, ses livres de méditation, ses cérémonies ; ses adeptes continuent chez elle selon des méthodes renouvelées les mêmes exercices moraux, qu'ils accomplissaient hier au temple chrétien, qu'ils y accompliront de nouveau demain, si bon leur semble ; ici ou là c'est un même mouvement de vie intérieure qui se poursuit. C'est de la façon la plus logique que cette laïcité libérale cherche son développement idéal dans la direction du syncrétisme religieux. — Les laïques anglais ne sont pas des opposants, mais des continuateurs ; ils sont en possession de leur foi morale traditionnelle ; sans inquiétude, sans hâte ils en poursuivent l'évolution intégrale jusqu'au renouvellement de la base intellectuelle même. — Au mouvement laïque anglais nous pouvons emprunter de judicieux préceptes de détail, de précieuses indications sur la bonne économie des pratiques éducatives ; mais il serait chimérique de songer à apporter en France son esprit de neutralité, de collaboration avec les forces religieuses : car la force religieuse qui chez nous résiste au mouvement moral laïque est liée non à une tradition morale nationale, mais à la tradition d'une société ecclésiastique exclusive : chez nous il y a entre l'école et l'église opposition d'esprit.

La différence entre la laïcité anglaise et la nôtre m'est encore apparue, comme j'assistais à la leçon de morale que l'excellent « démonstrateur » de la *Moral education league*, M. J. Gould, fit devant le congrès à quelques enfants anglais, de 8 à 12 ans, qu'il voyait pour la première fois. Le sujet était « le respect ». L'art du maître était charmant ; M. Gould captivait ces garçons et ces filles par d'ingénieux dessins au tableau,

par des descriptions à la fois graves et enfantines, par des mimiques expressives ; il leur donnait la représentation sensible des diverses relations où le respect se manifeste, puis les faisait eux-mêmes entrer en scène, en les interrogeant. Que la leçon, vivante et simple, fût excellente pour les petits Anglais qui l'écoutaient, point de doute. Cependant elle n'eût valu dans une de nos écoles que pour les tout petits, qui d'ailleurs, à l'art du maître près, en entendent d'assez analogues. Encore pour ceux-ci aurions-nous senti le besoin de plus. Cette méthode toute représentative, employant beaucoup de temps et de soin à atteindre à la description précise et émouvante d'un geste de respect, s'adressait à des enfants chez qui la représentation du geste éveillait automatiquement une habitude morale indiscutée, un préjugé traditionnel qui veut être seulement averti par une image. Nous, nous avons besoin de recréer le préjugé même, de justifier aux yeux de la raison, de persuader le cœur ; nous ne disposons pas au même degré d'une tradition morale prête à s'extérioriser en habitudes pratiques.

Plusieurs rapports français touchent la question de la neutralité, ou plus exactement de la conciliation des points de vue laïque et confessionnel. On y voit clairement que l'union aisée des deux points de vue, la transition insensible de l'un à l'autre, qui caractérisent l'évolution morale en Angleterre, n'ont pas leur équivalent dans les conditions qu'ont faites chez nous les circonstances de notre histoire et de notre génie national. — M. Raoul Mortier, professeur à l'École nationale professionnelle de Vierzon, constate avec affliction l'hostilité à laquelle encore et toujours notre éducation nationale est en butte, et il poursuit le rêve de la désarmer par un perfectionnement de la neutralité, en assurant l'instituteur contre les atteintes involontaires qu'il pourrait lui-même porter ou sembler porter au principe par l'effet de son initiative

propre. On le mettrait à couvert, en lui imposant un manuel choisi au concours par un jury composé d'hommes éminents de tous les partis. C'est autour des manuels de morale et d'histoire que se livrent surtout les combats. L'auteur ne s'occupe ici que du manuel d'histoire, objet, nous dit-il, d'un projet de M. Jean Barès, directeur du *Réformiste*, appuyé par M. Ferdinand Buisson. L'idée du manuel au concours, de l'accord préparé, garanti par une sorte de concile de personnalités divisées par le contenu de leurs croyances, mais rapprochées par la hauteur et la sincérité de leurs esprits, cette idée certes est généreuse et séduisante. Mais que serait le contenu du manuel ? « Nous devons, » dit M. Jean Barès, « éloigner de l'école primaire ce stérile et méchant enseignement de l'histoire intérieure, qui ne tend qu'à perpétuer, — en l'augmentant, si possible, — le ferment de haine qui bout encore dans le cœur de nos diverses classes sociales et de nos différentes populations... Il faudrait doter toutes nos écoles primaires d'un précis d'*Histoire des faits internationaux.* » Est-ce à ce prix qu'on doit chercher la paix ? Stérile et méchant enseignement, l'histoire intérieure de la France ? C'est bien là, en effet, qu'est visible le cours violent de notre tradition nationale, les tourmentes où elle se brise, où se séparent pour se heurter ensuite durement les éléments primitivement unis en une même conscience religieuse et sociale. Mais l'union se refera-t-elle par l'oubli pur et simple et des divisions, et des luttes de foi, et de la tradition même ? Que restera-t-il d'éducatif dans un enseignement, qui omettra par prudence tout ce qui tient particulièrement au cœur des Français ? Et je me demande ce que serait le manuel dont le choix du même jury conciliateur pourrait doter notre enseignement moral. Ne conviendrait-il pas de l'expurger et de la foi à la vérité unique, qui s'élève de la nature directement pénétrée et adorée par l'esprit, et de la foi à

une finalité sociale de liberté, d'égalité et de fraternité humaine ? La réconciliation par l'oubli est possible, quand le dissentiment a son origine dans des circonstances accidentelles. Mais on ne se réunit pas par l'oubli des divergences profondes des âmes ; où elles se sont produites, il faut virilement accepter la tâche de rétablir la communion par la lutte des pensées et par la persuasion triomphante.

Ce n'est pas pourtant dans cette voie que M. Gaston Canova, inspecteur primaire à Annonay, cherche la conciliation. Frappé du défaut d'idéalisme qui, selon lui, réduirait à l'impuissance pratique notre morale scolaire, il souhaite le retour à la collaboration réelle de l'École laïque et des confessions religieuses, aux « principes spiritualistes » comme point d'attache à la fois de la doctrine des devoirs et de la dogmatique chrétienne. Il semble que M. Canova nous ramènerait bien en deçà du point de départ, car il s'élève contre le principe même de la neutralité : point d'opposition fondamentale entre l'esprit religieux et l'esprit laïque ; d'un idéal à l'autre il faut trouver une formule de conciliation, admettant une « représentation proportionnelle » des intérêts confessionnels. — La thèse de M. Canova serait en Angleterre fort pratique et d'excellente laïcité. Chez nous je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'en faire la critique : si la neutralité absolue de M. Mortier stérilise au point de vue éducatif les enseignements de l'école, la rupture de la neutralité pour l'union de l'école et des confessions religieuses conduit droit au renoncement pur et simple à la laïcité de l'éducation.

Il n'est pas possible de renouveler la thèse de la neutralité cordiale avec plus de pénétration, avec une compréhension plus forte ni plus subtile des conditions réelles de l'éducation, que n'a fait M. Emile Boutroux, qui intitule son mémoire : *Morale et enseignement de la morale.*

M. Boutroux n'est pas de ceux qui pensent que les maximes morales, douées de certitude propre, renferment en elles-mêmes les conditions nécessaires et suffisantes de toute la vie morale de l'humanité ; ce que certains appellent postulats, hypothèses, contreforts des préceptes moraux, c'est leur âme même. Il y a, en effet, deux choses dans la moralité : une inspiration de la volonté et une adaptation intelligente de la volonté morale aux conditions d'existence sociale. C'est cette seconde tâche de la morale qu'envisageait Socrate, lorsqu'il soutenait que la vertu s'apprend. Mais cette morale qui s'enseigne est suspendue à une morale qui ne s'enseigne pas, à l'inspiration de la volonté, qui requiert comme condition non pas un enseignement portant sur l'universel, mais une éducation d'un caractère vivant, pratique, particulier, personnel, individuel, dans laquelle sont mis en œuvre à tous les instants les sentiments, traditions, croyances religieuses, idées métaphysiques. Ceci posé, l'auteur établit une répartition des tâches : à l'école publique, où se reflète nécessairement l'impersonnalité de l'Etat, appartient l'enseignement moral proprement dit, l'exposé des formes du devoir que l'intelligence des conditions sociales désigne à la bonne volonté morale ; mais l'inspiration morale elle-même, l'âme de l'éducation n'est pas du domaine public ; elle ressortit à la liberté individuelle, c'est-à-dire à la famille et à l'école privée. L'école publique, consciente de la complexité de l'œuvre d'éducation, dont elle ne se réserve qu'une part, consciente de la valeur indispensable des formes libres et variées d'inspiration morale, qui se constituent en dehors d'elle, pratiquera dans son enseignement moral une neutralité, qui ne sera pas fermée, jalouse et négative, mais ouverte, cordiale et positive. — Nous sommes ici en face d'une conception très compréhensive et d'une solution pratique originale et parfaitement cohérente du problème de la laïcité neutre.

Les conditions de l'éducation sont analysées avec profondeur et justesse.

L'école publique, selon les vues de M. Boutroux, en acceptant la neutralité renoncerait à prétendre au rôle principal dans l'œuvre d'éducation, — ce qui vaudrait mieux que d'y prétendre sans le jouer réellement. En restreignant consciemment son rôle, l'école se rendrait capable, en effet, de neutralité cordiale, sans se subordonner à l'autorité de la religion dominante. C'est une solution possible dans l'absolu, harmonieuse, la plus harmonieuse peut-être, la plus libérale aussi. Est-elle possible et harmonieuse dans les conditions de fait de la vie sociale française ? Elle suppose, me paraît-il, hors de l'école publique une abondance variée de libres formes d'inspiration morale, ne se combattant point entre elles, ou du moins se faisant équilibre. Ces conditions ne sont pas présentement données en France, où la spiritualité laïque ne s'organise qu'autour de l'école, où une société ecclésiastique non libérale, aux cadres rigides, aux dogmes figés, constitue moins un milieu spirituel qu'une force engagée dans les querelles politiques, et n'est point contre-balancée par des groupements spirituels assez vivants ni assez nombreux. L'école non éducatrice, c'est la solution girondine du problème scolaire. Pour moi j'estime que notre école publique doit abriter l'inspiration laïque de la vie morale, jusqu'au temps au moins où cette inspiration laïque aura pris assez d'expansion pour ne plus risquer d'être étouffée sous le poids de l'organisation catholique. Si cette appréciation des faits est juste, et si l'on écarte la solution pratique proposée par M. Boutroux, alors il résulte évidemment de ses analyses que la neutralité cordiale, aisément réalisable en Angleterre, est rendue impossible en France par les circonstances sociales pour une école qui prétend être vraiment éducatrice. Cette opinion me paraît confirmée par celle que manifeste à l'égard de la neutralité

le chanoine Langendonck, de Malines, parlant pour un pays où la situation religieuse est analogue à celle de France, renversée : « Arrière» s'écrie-t-il, « l'école neutre, l'*école nulle !* » — Comment une école qui prétend à n'être pas nulle serait-elle neutre cordialement ?

IV

L'esprit de neutralité cordiale, qui anime le mouvement éthique anglais, n'implique nullement que ces moralistes laïques renoncent pour leur enseignement à l'inspiration morale. Cette inspiration, ils la puisent d'abord dans la tradition morale, qui leur est commune avec l'église nationale ; ils en demandent le renouvellement à une assimilation méthodique de ce qu'ils trouvent de meilleur dans les disciplines religieuses (mémoire Stanton Coït), et plus particulièrement à une utilisation de la tendance au syncrétisme religieux.

Le syncrétisme religieux est un phénomène mondial de haut intérêt, qui se produit sous nos yeux, et dont la première grande manifestation internationale fut le *Congrès des Religions* tenu à Chicago en 1889. Dans toutes les grandes religions éthiques du monde il y a des esprits en nombre croissant, qui viennent à cette conviction que les confessions particulières s'accordent entre elles dans l'essentiel de leur fonction et de leurs principes, que loin de rester hostilement étrangères les unes aux autres, elles doivent se connaître, s'apprécier, profiter les unes des autres comme des collaboratrices, afin de rendre plus parfaite leur adaptation à la fin qui leur est commune.

La religion qui a manifesté le plus fortement au Congrès la tendance syncrétiste, c'est l'Islam, dont il est usuel de déplorer l'immobilité et le farouche prosélytisme. Le congrès comptait parmi ses membres Abdul-Baha Abbas, apôtre et chef actuel du Bahaïsme, mou-

vement religieux qui prit naissance en Perse, au milieu du siècle dernier, qui a connu la persécution, a eu ses martyrs, et qui compte aujourd'hui ses adeptes par centaines de mille dans toutes les parties du monde musulman, et tend par sa nature même à rayonner au delà de l'Islam. Le mémoire qu'Abdul-Baha adresse au congrès est une harangue de prophète bien plus qu'un exposé pédagogique. Le monde est le théâtre d'une lutte entre l'intérêt personnel, qui dresse les uns contre les autres les individus, les peuples, les races, et d'autre part l'inspiration divine, qui conduit l'homme qu'elle possède à ne chercher son bonheur que dans le bien universel, à n'agir que comme le servant de la race humaine tout entière. C'est en vue de la réalisation de l'unité humaine, en vue de la destruction des distinctions nationales, de toutes les œuvres d'égoïsme, que le Saint a paru, que tous les livres divins ont été révélés. Sans doute des philosophes, travaillant au perfectionnement de la vie morale, furent capables d'agir sur eux-mêmes ; mais quant à promouvoir universellement la moralité humaine, seul en est capable le pouvoir de l'Esprit Saint. Abdul-Baha termine par ce vœu, que le congrès soit le miroir réfléchissant les rayons du soleil de vérité.

Ce qu'Abdul-Baha prophétise, Ismaël Hamet, du Caire, le répète sous une forme plus humainement positive : Issues de vérités éternelles, les lois religieuses sont toutes établies sur les mêmes principes de morale. La civilisation moderne, qui tend à devenir mondiale, poursuit l'unification des nations dans une intellectualité commune, d'où doit naître une moralité commune concordant avec le fondement de toutes les religions ; en ce qui concerne le monde musulman, cette évolution est simultanée sur tous les points et nous est révélée par les progrès des Tartares de Russie, des Musulmans de l'Inde et de Java, des Jeunes Turcs, des Égyptiens, des Jeunes Tunisiens, des Algériens, des colonies mu-

sulmanes du Nouveau Monde, de l'Afrique du Sud, etc. — Avec plus de réserve officielle Hechmat Pacha, ministre de l'Instruction publique d'Égypte, confirme en somme ces déclarations par le commentaire qu'il donne, au cours de son allocution au congrès, de la parole coranique : *Les croyants sont tous des frères* : « Qui sont les croyants ? Ce sont tous ceux qui, ayant reçu un livre sacré, se font un scrupule d'observer ses commandements... En conséquence, les enfants d'Israël, les disciples de Jésus et les adeptes de Mohammed sont tous des frères, et leurs relations mutuelles doivent avoir pour base essentielle : la tolérance. »

Chez les musulmans le syncrétisme apparaît surtout comme évolution religieuse ; le Japon nous ouvre une perspective curieuse sur son emploi dans l'éducation.

Trois mémoires nous renseignent sur la très intéressante expérience d'éducation publique, qui se poursuit depuis une vingtaine d'années au Japon. M. Gorchiro Makise, conseiller du Ministère de l'Éducation, délégué du gouvernement japonais, rappelle les traits essentiels de l'histoire de l'éducation morale au Japon, le shintoïsme primitif, les vigoureuses assimilations du confucianisme et du bouddhisme. Après la restauration de Meiji, la brusque introduction des sciences et des religions occidentales amène un temps d'indécision ; on discute sur les principes de la vie morale. Le rescrit impérial du 30 octobre 1890 met fin à cet état de trouble ; complété par deux autres rescrits, il constitue désormais la source et le code de la moralité japonaise. Le rescrit ne se réfère spécialement ni au shintoïsme, ni au confucianisme, ni au bouddhisme ; il n'est pas en désaccord avec les doctrines occidentales La morale qui en est issue, précisée pour l'usage pédagogique dans un manuel officiel exclusivement employé dans toutes les écoles, est un composé d'éléments empruntés pour la plupart aux manuels occidentaux de morale scolaire laïque, mais mis en œuvre par une ins-

piration très authentiquement japonaise : le loyalisme à la patrie, à la personne vénérable et sacrée, à la race divine de l'empereur, maintenant à travers les siècles par une paternelle autorité une tradition d'origine céleste. Cette « morale laïque », officielle, — qui pour nos yeux français ressemble assez à une religion nationale, — M. Gorchiro Makise la présente comme fermement établie et soutenant, à la pleine satisfaction du souverain, l'édifice des mœurs.

Cependant MM. Bonet-Maury et Harrold Johnson nous apportent d'autres renseignements, d'où paraît ressortir que, derrière l'officielle stabilité de l'éducation japonaise, un mouvement évolutif se poursuit, qui pourrait donnait lieu, qui donne lieu déjà peut-être à une modification sensible de l'esprit et de la méthode dont témoigne le rescrit. L'évolution, qui ne paraît pas sans analogie avec l'évolution anglaise, irait de la laïcité neutre et traditionaliste du rescrit vers le syncrétisme religieux. D'après M. Bonet-Maury, l'expérience de dix-sept années d'application de la morale du rescrit n'ayant pas donné des résultats satisfaisants, un courant d'opinion se serait formé en faveur d'un retour de l'éducation publique à l'inspiration religieuse. Plus particulièrement, une tendance, favorisée par l'autorité officielle, pousserait à introduire à la base de la morale scolaire des principes syncrétiques, empruntés aux religions nationales et étrangères et destinés à renforcer et à enrichir l'inspiration loyaliste de la morale du rescrit. C'est dans cet esprit, nous dit-on, que M. Tanamato, professeur de pédagogie à l'Université de Kyoto, propose une méthode d'enseignement religieux comportant trois éléments : 1° observation des phénomènes de la nature et entrée en rapports avec eux ; 2° lecture des livres saints de divers cultes ; 3° récits d'histoires se rapportant aux devoirs religieux et à la prière. Fait beaucoup plus significatif encore : M. Tokonami, sous-secrétaire d'État au ministère de

l'Intérieur, avait convoqué à Tokyo pour le 25 février 1912 une Conférence nationale japonaise composée de 13 shintoïstes, 53 boudhistes et 7 chrétiens ; le but de cette conférence, qui d'ailleurs pour des raisons politiques ne put avoir lieu, était vraisemblablement, selon M. Bonet-Maury, de chercher entre les trois religions quelque terrain d'entente pratique en vue de l'éducation morale.

M. Harrold Johnson nous fournit sur ce fait curieux d'autres précisions intéressantes, en transcrivant intégralement d'après le *Japan Daily Mail* du 19 janvier 1912 le texte d'une longue circulaire adressée par M. Tokonami à la presse. C'est un exposé très net de la tendance syncrétiste : Toutes les religions sont d'accord dans leurs principes fondamentaux ; elles doivent évoluer pour s'accorder aux exigences morales de chaque temps et au point de vue propre de chaque nation ; il faut que l'État japonais unisse à son œuvre éducative les trois grandes religions (shintoïsme, boudhisme, christianisme) existant dans l'Empire ; il faut qu'il s'établisse, pour l'intérêt commun de l'État et de la Religion, des relations harmonieuses entre la pensée occidentale et la pensée japonaise dans l'ordre spirituel, comme il a déjà été fait dans l'ordre politique et économique.

Retournons en Europe maintenant. — Presque partout nous y trouvons des manifestations d'opinion dans le sens du syncrétisme. Dans les pays où les luttes religieuses perpétuent et aggravent les conflit de races, c'est dans cette voie que la libération est entrevue. M. Franz Kémény, de Budapest, unit dans une même réprobation confessionalisme et nationalisme, deux fléaux jumeaux, causes de l'inhumanité de l'homme contre l'homme ; il réclame avec passion l' « interconfessionalisme », terme lié à celui d' « internationalisme ». Que l'éducation observe entre les confessions comme entre les nationalités l'égalité la plus parfaite,

et ceci ne saurait advenir que par « l'harmonieuse et bienveillante coopération des ministres des diverses confessions ». Le rapport de M. Zavitzianos, de Corfou, expose des vues singulières sur le rôle éducatif ou plutôt démoralisateur du fanatisme orthodoxe dans les écoles de Grèce et dans les écoles grecques de Turquie : trompés par le préjugé religieux et par une fausse présentation de leurs origines historiques, des peuples chrétiens et musulmans méconnaissent leur fraternité réelle, se déchirent ; le développement d'un enseignement de vérité, l'extinction du fanatisme confessionnel suffirait à leur montrer l'inanité de leurs haines et leur profonde solidarité. Quelque jugement que l'on porte sur les appréciations de faits sociaux présentées dans ce mémoire, il serait difficile à des moralistes dépourvus d'arrière-pensée diplomatique de ne pas s'unir au vœu qui s'y exprime, et de ne pas souhaiter, qu'une telle tendance vers l'union prenne corps dans l'Orient chrétien et rencontre du côté de l'Islam un développement vigoureux du Bahaïsme.

Dans l'orthodoxe Russie aussi se manifestent des opinions en faveur d'une généralisation de l'enseignement religieux scolaire dans le sens du syncrétisme. Mlle Vera Volkovitch, ayant montré par une analyse comparative du sentiment moral et du sentiment religieux leur quasi-identité, émet le vœu que dans la réorganisation nécessaire de l'éducation, la coopération indispensable de la religion et de la morale soit « exempte des difformités confessionnelles qui séparent les opinions religieuses ». Le sénateur Anatole Kony, de Saint-Pétersbourg, dénonce la « profonde erreur commune à certains pays, de considérer l'instruction religieuse non confessionnelle comme n'ayant aucun lien avec le christianisme et, dans certaines conditions, lui étant même hostile ». Il voudrait réduire, pour les besoins de l'éducation morale, l'enseignement religieux à un libre commentaire de l'Évangile.

Il est bon de se faire une représentation nette du syncrétisme comme mouvement religieux et comme tendance pédagogique, de l'extension et de l'importance de ce fait social, pour apprécier l'intérêt des vues dont M. Harrold Johnson, secrétaire de la *Moral education league* et l'un des principaux organisateurs du congrès de Londres, s'est fait à La Haye l'interprète et l'apôtre. M. Harrold Johnson développe le thème d'Abdul-Baha. La fin que le musulman assigne aux religions, c'est celle même que doit envisager le mouvement international d'éducation, dont le congrès est l'organe : c'est « l'unification de la race humaine ». Le mouvement d'éducation est par essence un mouvement religieux, car il suppose une grande foi qui l'anime, la plus grande de toutes les fois, la foi à la réalisation finale de cette unité humaine. En vue de cette fin la tâche essentielle du mouvement éducatif, c'est de construire, pour une alliance pratique, des ponts entre les représentants des diverses religions d'une part, d'autre part entre ceux-ci et les libres penseurs.

Le syncrétisme anglais apparaît ici non comme un essai méthodique pour édifier une doctrine, mais comme un effort pour mettre en contact et en collaboration des forces spirituelles supposées convergentes, qui, par leur union même, hâteront l'avènement de leurs fins. M. Johnson se propose d'accélérer, en leur éclairant leur direction commune, des évolutions spirituelles, religieuses ou laïques, qui tendent vers la même limite d'une laïcité à la fois profondément traditionnelle et inspirée par un idéal de communion humaine.

L'intelligence et la valeur pratique de cet effort ne font point doute. Mais la tâche que définit le secrétaire de la Ligue anglaise, la pouvons-nous faire nôtre en France ? Je ne le pense pas, et les raisons, qui s'opposent à l'importation chez nous du syncrétisme

anglais, sont en somme les mêmes qui nous interdisent la neutralité cordiale à l'anglaise, dont le syncrétisme est un prolongement harmonieux. Il nous manque l'unité profonde de tradition morale et la relative communauté d'idéal, qui permettent ailleurs la collaboration vraie et permettront peut-être la fusion des diverses formes spirituelles, religieuses et laïques. La substitution presque instantanée, révolutionnaire, de l'éducation laïque à l'éducation religieuse nous a portés d'un coup au point d'affranchissement total vers lequel d'autres sociétés par des voies plus lentes, plus normales sans doute, s'acheminent. Autres sont chez nous les conditions du « mouvement éducatif », autres dans les pays d'évolution lente. Cette différence a sa valeur pratique. Notre laïcité révolutionnaire est l'entraîneur de l'évolution plus heureuse, qui paraît commencer pour les pays de religion libérale ; les résultats de nos efforts, et aussi nos difficultés et nos erreurs mêmes éclairent leur prudence. Pour l'avancement commun des doctrines et des méthodes il importe que nous ne renoncions à rien du plein affranchissement, qui fait de notre pays le champ d'expériences le plus fécond de l'éducation morale moderne. Mais réciproquement nous avons à apprendre de ceux qui passent à l'étape que nous avons brûlée. Ils nous rendent sensible la nature réelle de la tradition morale, que nous avons d'abord trop légèrement crue tout entière contenue dans les maximes reconnues de la conduite, et la nécessaire continuité de cette tradition inscrite dans la constitution même de notre âme. Eux, qui vont vers la laïcité par les lents processus de la dissolution et de l'assimilation religieuses, ils nous incitent à la tâche, non de les imiter, mais de dégager par un effort de réflexion consciente les éléments essentiels de notre tradition morale, afin de rétablir effectivement la continuité rompue ; ce qu'ils pensent atteindre par l'évolution presque spontanée des formes religieuses tradi-

tionnelles, nous avons à le chercher par une étude objective de ces formes et par une observation psychologique allant assez au fond.

Cette tâche s'impose aujourd'hui à notre philosophie morale. Mais, comme en matière de morale l'étude doit être commune aux maîtres et aux disciples, c'est dès la petite école qu'il y aurait lieu d'initier l'enfant à la connaissance des origines et des développements des formes religieuses, qui ont porté jusqu'à lui les trésors de la spiritualité humaine. L'heure vient de rétablir sous la forme laïque, c'est-à-dire avec le respect profond de la vérité objective et de la signification spirituelle, un enseignement historique des religions.

Dans cette voie, qui n'est pas fort éloignée de celle du syncrétisme, nous ne serions peut-être pas longtemps seuls à marcher. Deux rapports allemands, celui du docteur Rudolph Penzig, conseiller d'État, et celui du professeur Bruno Meyer, de Berlin, réclament la suppression ou la transformation (comme on voudra nommer la chose) de l'instruction religieuse qui, dans les écoles publiques de Prusse, enveloppe présentement l'enseignement moral ou en tient lieu. Selon M. Penzig l'enseignement religieux ne saurait subsister sous sa forme présente : il est inapte à la formation morale et même religieuse de la jeunesse, en contradiction avec la vision scientifique du monde, avec la notion scientifique de la nature humaine, avec la préoccupation principale de l'éducation moderne, qui est de mettre l'individu au service de la société humaine, avec les nouvelles méthodes pédagogiques et même avec la connaissance positive de la religion. Cependant l'enseignement religieux ne doit pas être entièrement exclu des programmes scolaires : l'exclure, ce serait méconnaître la nécessité d'une continuité historique des méthodes, le fait de la profonde imprégnation religieuse de la vie morale; ce serait manquer de piété aux plus hautes manifestations de la vie morale

de nos ancêtres, se priver des richesses de la littérature religieuse en mythes et en exemples inspirateurs; pour beaucoup d'individus l'inspiration morale serait appauvrie, si on séparait les devoirs de la vie d'avec l'inspiration religieuse. Conclusion : l'instruction religieuse doit se résoudre d'une part en enseignement de l'histoire de la religion, enseignement parfaitement objectif, nullement persuasif ni accommodé à des intentions pratiques, donnant tranquillement à la légende ce qui est légende, à l'histoire ce qui est fait historique, d'autre part en enseignement moral, relié à l'enseignement historique de la religion par la considération des figures héroïques tant de la légende que de l'histoire religieuse (sans exclusion aucune des représentations héroïques des cycles autres que le cycle chrétien, ni des grandes figures de l'antiquité classique et des temps modernes) — C'est une solution analogue, plus radicale dans les termes, que M. Bruno Meyer donne à la question désormais ouverte en Prusse de l'opportunité de l'instruction religieuse à l'école publique; il conclut à sa suppression totale, les religions gardant d'ailleurs, en tant que faits, leur place dans l'enseignement historique.

Aucun membre français n'a soumis au congrès la question de l'introduction de l'histoire des religions dans nos écoles publiques; elle fut cependant, ces années dernières, non pas agitées seulement, mais mise au point d'une remarquable netteté par M. Alfred Loisy (1). L'obstacle à l'introduction de cet enseignement, c'est la préoccupation de neutralité, c'est la crainte de dénoncer les traités en s'avançant en somme, sous le couvert de la science, sur le terrain de la religion. Les encouragements de l'opinion étrangère doi-

(1) *De la vulgarisation et de l'enseignement de l'histoire des religions*, article publié dans la *Correspondance de l'Union pour la Vérité* (1er février, 1er mars, 1er mai, 1er juin 1910) et reproduit dans l'ouvrage *A propos d'histoire des religions*, Paris, Nourry, 1911.

vent nous aider à vaincre l'hésitation. Il ne sert de rien pour la paix de creuser entre la Religion et l'École le fossé-frontière, que les besoins de l'éducation nous contraindront toujours à sauter. La seule neutralité pacifiante, c'est le respect sincère, qui ne consiste pas à éviter la rencontre. Maîtres et écoliers respecteront les religions surtout quand, les connaissant dans leur réalité, ils deviendront capables d'en pénétrer la signification morale, le rapport à la vie de leur propre conscience. Peut-être même l'espoir n'est-il pas interdit de voir cette innovation, qui inquiète aujourd'hui les partisans de la paix, rendre possible dans l'avenir un rapprochement auquel dans l'état présent il n'y a pas à songer. M. Harrold Johnson donne place dans sa description du mouvement syncrétiste au nouveau libéralisme catholique, et M. Paul Bureau propose comme remède à la « crise morale » de la France, la « synthèse de l'inspiration catholique et de l'esprit moderne ». Puissent les catholiques d'esprit libre, pendant que nous nous familiariserons avec la connaissance des faits religieux, s'attacher à développer cette formule un peu énigmatique ! Puissent-ils par cet effort vers le syncrétisme assouplir assez les cadres de leurs dogmes et de leur discipline pour réaliser, sinon la collaboration, du moins le contact réel d'un catholicisme vraiment libéral et de la morale laïque sur le même chantier de l'éducation nationale !

V

La forme que les conditions de fait imposent à l'éducation publique française, c'est celle de la laïcité intégrale, c'est-à-dire celle d'une éducation, qui n'a ni à compter sur le concours de quelque confession religieuse, ni à chercher son inspiration dans la conciliation de divers points de vue religieux. Il est donc naturel de rencontrer surtout dans des communications françaises les

spécimens les plus nets de telles formes d'éducation.

Je mentionnerai d'abord quelques mémoires dont les auteurs, afin de mieux démontrer la nécessité de donner à toute éducation morale un caractère purement laïque, s'attachent à établir l'hétérogénéité absolue de la morale et de la religion. Cette opinion est partagée par M. Gerhard, directeur d'école à Amsterdam, qui définit la religion comme la croyance à un Dieu personnel, législateur et juge, et la libre pensée comme la non-croyance à un pouvoir supérieur et étranger à la nature, et qui substitue à la morale religieuse une morale de l'intérêt social; par le recteur Hoeft, de Hambourg, pour qui la base de la morale, c'est l'ordre moral tel qu'il s'est développé au cours de la vie des sociétés humaines; par le docteur Wilhelm Ostwald, qui, dans une classification des sciences renouvelée de Comte, définit la morale comme science pratique, branche de la sociologie appliquée : d'où suit que l'affirmation mystique de la nécessité du fondement religieux tombe, que la morale doit s'affranchir, comme ont fait toutes les autres sciences. Dans ces diverses études l'opinion de l'hétérogénéité est moins justifiée qu'affirmée avec l'aisance dont nous jouissions naguère en France, avant d'avoir été amenés par l'expérience à considérer la question de plus près. M. Belot, au contraire, qui soutient la même opinion, éprouve le besoin de la justifier, et tente la justification du point de vue pragmatique. Il tâche d'établir par une analyse du « motif religieux » que ce motif est hétérogène aux prescriptions morales. Entre le motif religieux et les règles morales qu'il motive, il n'y a qu'une « relation associative »; la religion n'est qu'un « mécanisme dynamogène surajouté à la législation morale pour la rendre efficace ». L'hétérogénéité est rendue plus évidente encore par certaines constatations historiques : diversité de préceptes placés sous le couvert des mêmes raisons religieuses, similitude de certains préceptes

sanctionnés par des religions très différentes. La religion peut donc avoir une certaine efficacité sur la conduite, mais grâce à une liaison tout artificielle : le lien rompu, la valeur pratique de la religion devient nulle. D'où la réduction de la question d'efficacité à ce dilemme : *ou* établir la vérité de la religion, *ou* la valeur propre de la morale. Choisissant la seconde alternative, M. Belot propose à l'éducateur une double tâche : d'abord établir sociologiquement les règles morales; ensuite, pour les rendre efficaces, les « motiver » à l'aide de l'éducation et de l'habitude, et constituer ainsi « un système d'idées, d'images motrices, de sentiments et de disciplines en connexion étroite et directe avec le contenu admis et les raisons reconnues de la législation morale ». — La thèse essentielle de M. Belot sur l'hétérogénéité du « motif religieux » et des « prescriptions morales » paraît en désaccord avec de très nombreux témoignages apportés au congrès, présentant l'inspiration religieuse comme la source naturelle et constante de la conduite morale. Peut-être ce désaccord n'est-il pas aussi absolu qu'il paraît d'abord. Mais s'il y a malentendu, sans doute tient-il à ce que M. Belot traite *in abstracto* du « motif religieux ». Réduit aux quelques éléments dont nous est donnée la brève nomenclature, il semble en effet que le motif religieux n'ait pas de rapport direct avec l'accomplissement des devoirs. Là où ce motif consisterait à accomplir certains actes uniquement parce que, prescrits par une loi révélée, ils sont sanctionnés par la volonté d'un être surnaturel tout-puissant, il est clair que M. Belot a raison : point de rapport à la morale. Mais en est-il ainsi des formes supérieures de la vie religieuse, les seules en question? Il paraît difficile de le soutenir. Les constatations historiques de M. Belot n'y suffisent assurément pas : la diversité des préceptes liés aux mêmes raisons religieuses empêche-t-elle leur relative équivalence, si on se place dans des milieux

variés? Des religions « très différentes » n'ont-elles point cependant quelque chose de commun suffisant à rendre raison de leur liaison commune à certaines formes de régulation morale? Il y a des évolutions religieuses parallèles aux évolutions morales : démêler leurs rapports de réciprocité n'est pas affaire de vue immédiate, mais de recherches historiques de l'espèce la plus délicate.

Dans ces conditions je ne vois pas bien ce que l'on gagne à poser et résoudre la question d'efficacité morale de « la religion » définie de façon abstraite et en somme arbitraire, puisque la solution ne vaudrait pas pour les cas particuliers qui nous intéressent. La question d'efficacité ne se pose utilement que devant une espèce concrète. Le seul pragmatisme qui me paraisse légitime en matière morale, c'est celui qui ne part de l'efficacité que pour parvenir à la vérité, c'est-à-dire à la connaissance de la réalité de la vie morale. Tel système d'idées ou de dogmes s'est constitué en liaison avec les formes les plus hautes de l'activité pratique d'une société donnée? Il y a donc lieu de présumer qu'il est représentatif à quelque degré de la nature réelle, de la destination morale réelle de l'homme, du vrai rapport de l'être conscient à la nature considérée tant dans son universalité que dans ses parties. Que ce système d'idées nous serve donc de guide vers la finalité réelle de notre propre volonté, finalité dont l'intuition est précisément la vérité morale. — C'est ainsi, je pense, que les confessionnels sincèrement convaincus, qui ont participé au congrès, ont accepté le terrain pragmatique. Toutes les religions s'affirment comme vérité : c'est vers la vérité que leurs représentants par la considération de l'efficacité prétendent nous appeler. Il y a tout à perdre à refuser, pour des raisons *a priori*, de s'engager loyalement dans cette voie avec eux. Le dilemme de M. Belot est tout relatif aux termes abstraits et un peu vagues d'où il part.

Vérité de la religion *ou* valeur propre de la morale? Non : il y a un excellent chemin, tout justement ouvert entre les deux alternatives, qui nous conduit à discerner la part de vérité pratique, que telles formes religieuses peuvent envelopper, c'est-à-dire à découvrir à travers ces formes la réalité même de la vie morale. C'est là tout au moins une des méthodes qui nous permettent d'aborder utilement le problème central de l'éducation, celui de l'organisation de la conscience morale ou, dans les termes de M. Belot, de la constitution du système d'idées, d'images motrices, de sentiments et de disciplines capables de soutenir la vie pratique.

Ce problème est abordé de front par Ferdinand Buisson, recherchant « les conditions d'efficacité de la morale laïque ». L'importance de sa contribution n'a échappé à personne : c'est l'esprit même de notre éducation laïque, qu'il définit et justifie avec une autorité que nul autre ne saurait avoir.

L'éducation morale laïque française est indépendante et de toute religion positive et de toute métaphysique. Néanmoins cette éducation morale n'est pas un minimum. Elle prétend à une pleine valeur pratique, non seulement égale, mais supérieure à celle que peut revendiquer toute éducation à base confessionnelle ou doctrinale. — Voilà la thèse. La justification en repose sur la conception psychologique suivante de la vie morale : Le Bien est un idéal de la volonté, comme la Science est un idéal de l'intelligence et le Beau un idéal de la sensibilité. Ainsi le germe de la moralité préexiste dans l'âme de l'enfant ; l'œuvre de l'éducation est de le développer, en mettant cette âme en contact avec le Bien, avec le fait moral, en le lui faisant connaître, aimer, réaliser. Le fait moral consiste en un acte de volonté, acte en relations avec tout un ensemble d'idées et de sentiments divers ; mais quels que soient les idées ou les sentiments qui conduisent à la détermination morale, celle-ci n'est dans son essence qu'une

volonté immédiate du Bien, indépendante de tous motifs autres que le Bien lui-même. Les morales confessionnelles ou doctrinales développent des idées diverses, qui peuvent être en relations avec l'acte moral. La morale laïque concentre son effort sur le seul point décisif : amener la volonté directement en face du bien, où elle reconnaît sa loi. Une telle morale ne s'enseigne pas par une opération didactique, elle se réalise par l'action commune de l'éducateur et de l'enfant. Elle est la morale dans toute sa pureté, l'éducation fondée sur elle est l'éducation morale dans toute sa force. Les développements religieux ou théoriques, compléments utiles peut-être, appartiennent à un domaine extérieur à la vie proprement morale, qu'ils ne créent pas. La morale laïque est « la Religion du Bien ».

Cet exposé doit être examiné de très près. Ce n'est pas une opinion de théoricien, ce sont, dans toute leur force essentielle, les principes confiés à l'origine à notre école laïque, et qui, depuis trente ans, tendent à se développer, doivent se développer par l'usage pédagogique et par la réflexion philosophique en une véritable doctrine et pratique de la vie morale. — J'ai fait naguère (1) la critique (une critique d'autant plus sévère qu'un plus réel amour de notre œuvre laïque l'inspirait), des formes réalisées jusqu'aujourd'hui de l'enseignement moral dans notre École publique. Au congrès même un prêtre belge, le chanoine Langendonck, prenant texte d'une phrase coupée dans mon étude, demandait : « Est-il exact que la morale laïque ne possède pas l'efficacité pratique ? » Je ne me pardonnerais pas de laisser échapper l'occasion, qui s'offre ici, de préciser ma pensée par rapport à cette inspiration originelle de notre éducation laïque, que M. Buisson traduit en termes clairs, et pour laquelle il revendique la plus pleine efficacité.

(1) V. *Rationalisme et tradition*, Paris, Alcan, 1910.

Qu'il me soit d'abord permis d'exposer en gros ma pensée. Les principes exposés, je les approuve comme point de départ. Oui, ils définissent avec justesse la laïcité et développent sous une forme très générale une conception juste de la vie intérieure et de la pratique morale. Mais ils ne sont qu'un point de départ et non la définition d'une méthode organique capable de soutenir et d'inspirer l'éducation morale dans l'École. De ce point de départ il est possible de s'engager dans des voies fausses ; il est possible aussi qu'on s'imagine, à tort, que ces principes généraux exposent de façon adéquate la réalité concrète de la vie morale et les conditions concrètes de l'éducation ; ce que j'ai critiqué, ce sont des errements de ce genre, c'est l'insuffisance générale des développements et ce sont aussi certains développements fâcheux du principe laïque originel. Nous ne construisons pas des dogmes : déclarer l'insuffisance de la morale laïque d'aujourd'hui, c'est simplement préparer l'efficacité plus réelle, la vérité plus profonde de la morale laïque de demain.

Reprenons maintenant l'exposé de M. Buisson. Morale indépendante de toute religion positive : c'est la définition même de la laïcité, dont la liberté rationnelle ne saurait être limitée par aucune confession de foi, si souple qu'on la suppose. Morale indépendante de toute métaphysique : je l'accorde, mais sous réserve d'explications nécessaires pour écarter toute équivoque (1). Qu'est-ce aujourd'hui que métaphysique, — non pas au témoignage de ceux qui proclament n'y rien comprendre, — mais dans les travaux des métaphysiciens ? C'est essentiellement une réflexion sur l'expérience immédiate de la vie, réflexion qui rapproche de l'expérience immédiate, intuitive, les données fournies par les méthodes et par les résultats des recherches scientifiques ; au moyen de ces deux ordres

(1) Cf. *supra*, p. 22 à 24.

d'éléments, le métaphysicien s'efforce de construire un système général des choses, coordonnant les points de vue de la connaissance analytique et de l'action. De tels systèmes doivent-ils, peuvent-ils servir de base à l'enseignement moral des enfants? Avec M. Buisson n'hésitons pas à répondre : non. Mais le point de départ du métaphysicien, la réflexion sur l'expérience immédiate de la vie est-elle étrangère à la vie morale, séparable de l'expérience morale? J'en appelle à M. Buisson lui-même, qui a parfaitement caractérisé la source même de la vie morale comme étant *intuition*. Ce Bien, objet spécifique de la volonté humaine, c'est une intuition. Faire connaître le bien à l'enfant, c'est l'amener à prendre conscience de sa propre intuition de la vie et à réfléchir sur cette intuition, en en rapprochant toutes les connaissances qu'il peut posséder. Dirons-nous que maître et enfant font alors de la métaphysique ou qu'ils n'en font pas? Comme on voudra. Mais l'essentiel est de savoir que la méditation morale — ou la réflexion sur le bien dans la petite école — diffère du travail du métaphysicien en ceci seulement, que l'enfant est placé au point de vue individuel de l'action, et que c'est son propre vouloir qu'il a à dégager par le rapprochement de son expérience intime de la vie et de sa petite expérience objective, tandis que le métaphysicien est placé au point de vue universel d'une vérité totale, vers laquelle il cherche à s'élever, en mettant en œuvre, autant que possible, dans son propre esprit toute l'expérience de son temps. Cette instruction morale, dont M. Buisson nous dit très justement qu'elle n'est pas une opération didactique, c'est proprement une méditation simple et profonde de l'action, mettant en œuvre toute l'expérience interne et externe de l'enfant. Au terme de la méditation faut-il s'étonner si l'on découvre une vision pratique de l'univers, profonde et naïve, du point de vue personnel d'une âme enfantine, dont l'expérience

externe ne s'étend pas bien loin, mais dont la vie intérieure touche au cœur des choses autant que celle du métaphysicien ?

Ceci admis, j'accepte tout l'exposé de M. Buisson, à condition de reporter dans les termes généraux dont il use un sens conforme aux explications ci-dessus. Oui, l'œuvre essentielle de l'éducation morale est d'amener la volonté au contact du *bien*. Mais qu'il soit entendu que le bien n'est pas un abstrait, la notion externe d'une règle d'action, ni l'explication scientifique de cette règle. Ce n'est point la règle même, ni son explication, qui va être tout soudain objet d'intuition morale, ni même sa représentation concrète dans une action décrite ou vue. Un mode d'action n'apparaît comme *bien*, que lorsqu'il est relié par la méditation (ce terme est pour moi synonyme de celui de démonstration morale) à l'intuition qu'a l'âme de sa propre finalité, intuition qui enveloppe, qu'on le veuille ou non, une vision pratique de l'univers. La prescription de remonter à l'intuition morale n'est pas une solution du problème central de l'éducation : c'est une juste orientation des recherches. Je considère comme perdant cette orientation les méthodes qui prendraient pour l'objet de l'intuition l'énoncé d'une règle ou sa représentation objective, ou qui poursuivraient l'intuition dans la direction du mirage logique de la morale kantienne (la pure forme de l'obligation), ou qui substitueraient à l'intuition une opération rationnelle discursive ; et j'estime aussi que ce serait s'interdire de suivre la direction indiquée, que de fermer les yeux aux réalités du monde intérieur par crainte d'y rencontrer telles visions intuitives, qui constitueraient, — ne disons pas une métaphysique, — mais une mystique de la nature.

Il y a un mysticisme à la racine de la vie morale : c'est de M. Buisson lui-même qu'il m'a été donné d'entendre cette assertion, pendant le congrès, au cours

d'un entretien particulier. Un tel mysticisme, ce ne saurait être quelque communication surnaturelle ; mais pas davantage la contemplation d'un bien abstrait, d'une universalité abstraite, ni une dévotion à un devoir abstrait. Que serait-ce sinon l'intuition de la Nature même, celle de la liaison, de l'identité même de notre volonté à la volonté universelle, qui traverse et anime tout ce qui est et qui se reconnaît elle-même au travers des barrières individuelles ? Les émotions, les idées liées à cette intuition, vous ne sauriez les en détacher pour ne garder qu'une intuition d'un bien, ou formel ou particulier, qui ne serait pas celle de la finalité divine de la nature : vous les détacherez verbalement, mais elles demeureront en vous partie intégrante de votre vision morale, du grand parti pris qui vous-même vous fait agir. Le terme abstrait de *bien* recouvre une conception et une expérience religieuse de la Nature, et c'est en ce sens que la morale laïque est la « Religion du Bien ».

Je pense avoir, dans ma propre communication au congrès, été fidèle à l'esprit premier de notre morale laïque, en cherchant à préciser, sous le nom de *démonstration morale* (1), une marche de régression à partir des formes extérieures de la moralité (devoirs) jusqu'au centre organique de la conscience, jusqu'à l'intuition religieuse de la nature. Je crois que par l'application de méthodes de ce genre notre école laïque prendra progressivement conscience des conditions vraies de son œuvre éducative, et se constituera peu à peu, avec l'aide de la réflexion philosophique, non des dogmes, mais une foi consistante et des procédés de culture morale en accord avec les principes généraux qui ont présidé à son institution.

Sur les principes d'une éducation intégralement laïque il y a eu nombre de communications intéres-

(1) V. *infra*, p. 83 et suiv.

santes, faites par des congressistes de diverses nationalités, celles notamment de MM. F. Adler et Stanton Coït, celles de MM. Hoeft, Bruno Meyer, W. Ostwald, du sénateur Père Corominas, de Barcelone. Il est à noter toutefois que l'apport étranger contient surtout des indications générales, des opinions liées à des vues philosophiques ; le problème n'est pas encore ailleurs que chez nous resserré et précisé par les conditions de l'expérience. Du côté français même, la nécessité de me borner me contraint de mentionner seulement des contributions intéressantes, comme celles de M. Deshumbert, qui expose un point de vue proche de la philosophie de Guyau, de M. Corra, qui marque nettement les traits essentiels d'une éducation en accord avec les doctrines d'Auguste Comte. Mais il est indispensable de s'arrêter sur la contribution de M. Séailles relative à « l'Idéal laïque ».

La thèse de M. Séailles est complémentaire de celle de M. Buisson. Comme celle-ci elle caractérise une inspiration laïque de l'éducation morale par opposition à l'inspiration religieuse ; seulement, tandis que M. Buisson se place au point de vue des modalités psychiques de la vie morale, M. Séailles met en relief la forme objective essentielle de l'inspiration laïque, l'idéal qui la soutient. C'est un idéal *social* par opposition à l'idéal divin des religions : « L'idéal laïque, c'est l'espérance et la volonté de réaliser, par le respect intégral de la personne humaine, la justice sur terre dans l'âme individuelle, dans la société politique, dans les rapports des nations entre elles. » C'est là comme la détermination objective, le contenu de ce « bien » que M. Buisson donne pour objet propre à la volonté. Cet idéal, ce n'est pas un bien réalisé, comme est la perfection divine des religions, c'est une œuvre à faire. L'idée de ce bien futur, notre actuelle sympathie pour la douleur humaine, la confiance qui nous vient de notre solidarité avec le milieu humain, qui ne fait qu'un

avec nous-mêmes, le sentiment de la participation de notre vie « à une vie plus haute, qui la comprend, qui la précède et la continue, qui lui donne une valeur en intégrant le bien durable qu'elle aura permis » : telles sont les raisons d'agir, les forces d'impulsion à l'action, qu'enveloppe l'idéal social laïque.

C'est avec juste raison que M. Séailles distingue l'idéal social laïque des formes corrélatives d'idéal, que présentent les religions surnaturelles. Le Royaume céleste est autre chose dans les formes orthodoxes du christianisme que la réalisation terrestre d'un ordre social de paix et de fraternité ; c'est un royaume des fins, une communion des saints *hors du monde*. On aura la sensation vive de la différence en rapprochant du rapport de M. Séailles quelques lignes de l'exposé catholique de M. S. Wader, parlant de « La société, l'humanité, vaines et froides abstractions qui peuvent si peu pour réfréner les passions ».

Mais avec non moins de raison, à la fin de son exposé, M. Séailles à la question « si l'idéal laïque s'oppose à l'idéal religieux », répond : en aucune façon. Si l'on y regarde de près, il faut reconnaître que l'idéal social, d'où est écartée avec la transcendance divine la transcendance des fins, garde d'ailleurs tous les caractères d'un idéal religieux. M. Séailles nous dit, il est vrai, que cet idéal, c'est une invention, une création de l'esprit. Ces termes, un peu trop forts peut-être, ne sauraient se rapporter qu'aux déterminations intellectuelles que notre esprit donne par anticipation à cet état futur auquel il aspire ; et l'auteur les rectifie lui-même en reconnaissant que cet idéal n'est pas fiction pure. Disons qu'il n'est à aucun degré fiction. La direction même, que jalonnent ces anticipations intellectuelles, la qualifierons-nous d'invention ? Comment le progrès social nous apparaîtrait-il comme une valeur si haute qu'elle domine tous nos divers intérêts individuels, s'il était l'objet de quelque détermination

arbitraire et non la destination de notre nature, la fin réelle de notre volonté ? La pitié ne règne pas seule dans notre âme, elle est balancée par toutes les passions de l'égoïsme inhumain ; il faut que l'intuition d'une destination naturelle attribue la valeur première à la pitié humaine, plutôt qu'à la ferveur des tendresses particulières, plutôt qu'aux désirs de jouissance. Le progrès social n'est idéal moral que s'il apparaît comme la finalité même de l'humanité, de cette vie plus haute, qui, comme dit M. Séailles, comprend, précède et continue notre vie particulière. Un tel idéal n'est pas une invention arbitraire, ni un parti pris sentimental, c'est la fin que notre volonté s'assigne, parce qu'elle se reconnaît partie d'une volonté plus grande qui va vers cette fin, parce qu'elle est volonté humaine. L'idéal social, c'est une représentation de la foi aux destinées humaines. Et comment, sinon par artifice, séparer dans cette foi le milieu humain du milieu universel ? Comment, sans nous fermer violemment les yeux à la vision scientifique et intuitive de la continuité de toutes les formes d'existence ? Comment, sans méconnaître la conspiration de toutes les puissances de la nature à l'avènement et à tous les développements de la race humaine ? La destination humaine apparaît donc nécessairement comme fonction de la destination universelle. L'action, dit M. Séailles, est une façon d'optimisme : oui, l'action morale, précisément parce qu'elle enveloppe l'intuition de la finalité divine. Il n'y a pas d'idéal social issu de la vie morale et réagissant sur elle, sinon lié à une intuition de la finalité divine de l'univers. Scrutez assez profondément à travers leurs doctrines la pensée des grands inventeurs d'idéal : vous y trouverez cette vérité confirmée.

On aurait tort de penser qu'il n'y ait là que des développements métaphysiques de l'idéal social, oiseux quand il ne s'agit que du rôle éducatif de cet idéal. C'est précisément du point de vue éducatif que le

caractère religieux de l'idéal importe. Ce n'est pas en tant que détermination intellectuelle d'un avenir de joie, de justice, de bonheur, que l'idéal social manifeste la puissance plastique dont M. Séailles nous le montre doué à l'égard de la vie morale, pas plus que la puissance morale de l'idéal chrétien n'appartient à la représentation intellectuelle du Paradis. Le royaume éternel est l'achèvement et la perfection de la société chrétienne : c'est seulement en tant qu'il est tel, que sa représentation tend à réaliser la fraternité du Sermon sur la montagne. Hors de là le bonheur du Paradis n'est que l'appât grossier où les appétits mordent. De même de l'idéal social laïque. Réduit à l'anticipation d'un certain ordre social, il peut fort bien n'avoir pas d'autre force plastique que celle d'un programme politique groupant les appétits capables de le réaliser. Compter, pour lier à la volonté cet idéal purement représentatif, sur la spontanéité du sentiment de pitié humaine, ce serait trop simplifier la tâche de l'éducation et méconnaître la condition réelle de la sensibilité humaine, tant que cette sensibilité n'est pas modifiée par une intuition, où s'identifient la finalité individuelle et la finalité humaine et universelle; aider à cette modification est précisément la fonction centrale de l'éducation. La définition objective de l'idéal ne dispense donc en rien de la tâche d'organiser la conscience par rapport à cet idéal, en faisant remonter l'esprit de l'idéal proposé à l'intuition d'une finalité, qui est inséparablement celle de l'individu, celle de la société et celle de l'univers.

En somme, M. Buisson quant à la nature intime de l'acte moral, M. Séailles quant à la détermination idéale de son objet, définissent avec une vigoureuse justesse les principes généraux de l'éducation morale laïque. Mais j'ai tâché de montrer qu'en raison des conditions réelles de la vie intérieure et de l'éducation,

leurs indications ont pour développement nécessaire une mystique de la nature enveloppant une conception religieuse de la société humaine. C'est par une exploration directe de la nature en nous et hors de nous, c'est par les voies combinées de l'intuition et de la connaissance objective, qu'il nous est imposé, dans notre École laïque de France, d'atteindre l'inspiration morale nouvelle, vers laquelle les nations à marche évolutive s'acheminent par la voie du libéralisme ou du syncrétisme religieux.

Ce sens direct du divin dans la nature, source réelle de notre morale laïque, il semble que nos éducateurs officiels s'appliquent, sinon à le dissimuler, du moins à ne le pas mettre en évidence. Il a eu cependant ses interprètes au congrès. Il serait injuste de méconnaître la valeur originale des tendances théosophiques, qui se manifestent chez les Hollandais dans les communications de MM. Thierens et Vrijman, auxquelles je crois pouvoir joindre celle du pasteur Etienne Giran d'Amsterdam, bon témoignage de la continuité, sur le terrain de l'expérience intérieure, de la pensée confessionnelle à la pensée laïque; du côté français dans celles de M. Emile Marcault et de Mme Markovitch. Chez les théosophes se révèle un sens de la vie pratique analogue à celui qui retient un Sadler, un Wilhelm Foerster dans le cercle d'action des sociétés religieuses; mais ils veulent se placer directement en face de la nature, dont ils refusent de se séparer par l'acception pragmatique de quelque représentation traditionnelle. Rêveurs peu mêlés sans doute aux courants de la vie sociale, ils détiennent du moins une valeur aujourd'hui rare : celle d'un sens pénétrant de la réalité intérieure. Hors des cercles théosophiques M. Wilhelm Börner, secrétaire de la *Société éthique* autrichienne, témoigne du besoin ressenti dans les pays de langue allemande d'une culture laïque des âmes; et les analyses du docteur Häberlin, de Bâle,

qui cherche à rattacher la psychologie du jugement de valeur à celle des tendances profondes, celles du docteur Kerschensteiner, de Münich, qui reconnaît au fond du caractère intelligible une faculté d'émotion originale (*Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes*), nous font connaître des recherches théoriques relatives à cette culture et menant par des voies purement psychologiques vers une conception du fond de la vie morale fort analogue à celle que nous avons reconnue commune aux mystiques laïques et confessionnels.

VI

Est-il permis de dégager des résultats d'un concours d'opinions variées et souvent opposées entre elles, de tirer quelque conclusion de l'examen partiel d'une masse de documents hétérogènes ? Oui, à condition de placer ouvertement son propre sentiment dans la balance. — Dans son beau discours de clôture M. Emile Boutroux, à qui avait été confiée la présidence générale des séances, affirmait sa persuasion que le résultat de ce congrès ne serait pas seulement négatif, mais positif, que ce résultat ne saurait être la réduction à l'unité d'une foule de tendances diverses, comme est diverse la vie elle-même, mais bien « la libre convergence d'individus distincts vers un but commun, vers l'union, non seulement malgré la diversité des opinions, mais par cette diversité même ». J'ai tenté ici de préciser, par une analyse comparative et critique des apports qui m'ont paru le plus significatifs, le point de convergence, le fonds commun d'inspiration morale, que la plupart des congressistes en toute bonne foi ont cherché. Le résultat de cette analyse, je crois pouvoir l'exprimer comme suit :

Le fond de la vie morale, la source de la volonté bonne, ce n'est pas une connaissance discursive des

régulations morales, ni de leur genèse ; ce n'est pas non plus l'habitude imposée par la force de la discipline pédagogique et sociale : c'est, au plus profond de la conscience humaine, l'intuition de l'union réelle de l'individu avec ce qui n'est pas lui-même, l'apparition d'un objet du vouloir qui n'est pas l'individu, mais le dépasse infiniment ; c'est dans le fond même de l'âme l'interpénétration des consciences humaines, se constituant en société spirituelle. Il n'y a de véritable éducation morale que celle qui pénètre jusqu'à cette volonté spirituelle, qui n'est plus, à vraiment parler, une volonté individuelle, mais une volonté sociale et universelle. La partie essentielle de l'éducation, c'est celle qui tend à donner à cette volonté conscience d'elle-même et de sa liaison aux principales règles sociales de la vie pratique. C'est le sentiment plus ou moins confus ou clair de ces conditions profondes de la vie et de l'éducation morales, qui inspire l'apologétique pragmatique des confessionnels et le mouvement vers le syncrétisme religieux ; c'est à la reconnaissance des mêmes conditions que nous conduit l'expérience même de l'éducation laïque par les analyses psychologiques, auxquelles elle nous induit, par les exigences pratiques, qu'elle nous révèle.

S'il a pu préparer sur de tels principes un accord relatif, ce n'est pas en vain que le congrès de La Haye aura donné la place principale au grand débat sur la base et l'orientation générale de la vie morale.

II

LA DÉMONSTRATION MORALE (1)

La pratique de l'enseignement conduit nécessairement à s'occuper de la *démonstration morale*. Aux premiers temps de notre école laïque la simple *monstration* des devoirs put paraître la méthode suffisante de l'enseignement moral ; mais bientôt on reconnut nécessaire de démontrer les devoirs, c'est-à-dire de mettre en évidence les raisons de leur accomplissement. L'enseignement moral est autre chose que le dressage, et il ne saurait s'en tenir à l'énonciation impérative ni à la contagion sentimentale.

Cependant la démonstration est l'achoppement d'un enseignement moral laïque, c'est-à-dire non fondé sur une autorité considérée comme sacrée. La raison me paraît en être qu'on n'a pas d'abord clairement reconnu la nature originale de cette démonstration, mais qu'on l'a conçue sur le type de la démonstration scientifique.

Cette confusion, — dont témoigne déjà le nom de démonstration donné à la justification des devoirs, — s'est manifestée dans notre littérature morale par la distinction longtemps classique entre la *morale théorique* et la *morale pratique*, par des efforts variés pour constituer une *morale scientifique*, par la concep-

(1) Communication au II[e] Congrès international d'éducation morale, à la Haye, août 1912.

tion d'un *art moral*, qui serait une application d'une *science des mœurs*. Elle jette du trouble en certains des plus beaux travaux publiés à notre époque sur les questions de morale.

Traiter spéculativement de la nature de la démonstration morale, ce serait s'engager sur une route sans fin. Mais il en va tout autrement, si l'on se place au point de vue technique de l'enseignement, c'est-à-dire au point de vue de la fonction pratique de ce qu'on appelle démonstration morale.

L'instituteur sait fort bien quelle est cette fonction : c'est de lier la règle du devoir à la volonté de l'enfant en s'adressant à son intelligence. La démonstration est pour l'éducateur un mouvement de l'esprit aboutissant à une détermination de la volonté. En face de sa classe il ne s'astreint pas à suivre un mode théoriquement défini de démonstration ; il s'agit pour lui de découvrir les raisons qui font vouloir l'accomplissement du devoir. Il sait qu'il n'y a pas d'autre secret de la classe vivante ni de l'enseignement efficace. — Je me place ici à côté de l'instituteur et je tente de lui fournir quelques données pouvant aider à la solution du problème pratique qu'il se pose. Ces données consisteront :

1° En un petit nombre de *notions directrices* tirées de la psychologie de l'action;

2° En une *indication méthodologique*, en vue de la préparation personnelle du maître.

I. — Notions directrices.

A. *Notion fondamentale.* — Pour atteindre la volonté par l'intelligence, il est nécessaire de distinguer les idées agissantes des idées non agissantes. Les idées sont agissantes du fait de leur liaison à des formes réelles de l'activité, à des tendances. Cette liaison doit être la préoccupation principale de qui enseigne la morale.

C'est un postulat nécessaire de l'enseignement moral, que la volonté de l'homme est telle que les idées des devoirs y soient virtuellement liées et que cette liaison puisse devenir effective par un mouvement naturel de la pensée. La tâche de l'enseignement moral n'est donc pas d'atteindre n'importe quelle tendance, mais de suivre le chemin naturel qui relie un devoir particulier à la tendance fondamentale dont ce devoir est une modalité virtuelle. Un *principe moral* ou *fondement*, c'est l'idée immédiatement liée à cette tendance.

B. *Conditions de la liaison.*

1. *Vérité.* — Que les chaînes d'idées par lesquelles on relie les devoirs aux tendances soient formées de jugements vrais. Sinon, l'esprit répudiant les jugements faux, la vie morale est ébranlée du fait de paraître liée à des erreurs. D'ailleurs l'idée fausse a toutes chances de susciter une tendance étrangère ou opposée à celles qui sont relatives au devoir. Exemple : Soit le devoir de probité. Si on le soutient par l'affirmation : « La probité est le meilleur moyen de s'enrichir », ce jugement faux aboutit en définitive à fortifier au détriment de la probité le désir de richesse, dont il reconnaît implicitement la valeur supérieure. De même de toute idée fausse de sanction : promesse d'un paradis ou de jouissance dans un état social meilleur.

2. *Évidence intérieure.* — Pas d'idées équivoques ni confuses. La raison du devoir (le jugement qui le fait accomplir), n'est pas toute affirmation vraie acceptée comme vraie ; elle est ce qui amène à la *conviction intuitive.*

3. *Constance de la liaison.* — Ne point recourir aux idées liées accidentellement à la volonté morale. Exemple : L'idée « que la probité accroît notre crédit » est vraie, mais accidentellement liée à la volonté de probité, dont la source réelle est la préférence des fins

sociales aux fins individuelles séparées. La même idée est d'ailleurs constamment liée à celle de l'intérêt personnel. Le résultat de son emploi est de nourrir l'intérêt personnel aux dépens de la volonté impersonnelle.

Sans doute l'intérêt personnel peut être utilisé pour le dressage. Mais autre chose est dressage, autre chose morale. La morale n'est pas une analyse des mobiles communs des actions dites morales. Elle est force purificatrice de la volonté, ἑλκτικόν τι.

4. *Solidarité organique des éléments de la vie morale.* — Concevoir la volonté non comme une collection de tendances juxtaposées (ressorts fixés sur une même planche), mais comme un organisme de formes particulières interdépendantes et liées à des formes générales. Les vertus se tiennent entre elles (théories socratique, stoïcienne de l'unité de la vertu ; la charité chrétienne, racine de toutes les vertus). Considérer toute l'activité morale comme une seule tendance modalisée par les idées particulières qui s'y lient ; en conséquence ne pas présenter les idées morales en succession arbitraire, ni selon un plan logique abstrait, mais en tenant constamment compte du système organique qu'elles constituent. Les idées des devoirs particuliers sont les déterminations particulières, selon les circonstances, des idées motrices les plus universelles.

II. — Indication d'une méthode de préparation.

Pour se rendre maître des conditions ci-dessus énoncées de l'enseignement moral, deux voies peuvent être suivies :

1. *Voie régressive.* — De la notion de chacun des devoirs particuliers remonter par degrés aux formes pratiques (idées motrices, sentiments actifs) dont ils dépendent, en poussant la régression autant que possible jusqu'aux formes universelles de l'action, dans lesquelles se rejoignent les idées de tous les devoirs.

2. *Voie progressive.* — Partir de ces formes universelles et y rattacher progressivement les formes plus particulières, en se rendant compte de leur enchaînement.

Je vais donner maintenant un spécimen de la marche régressive, qui me paraît être l'exercice-type, au moyen duquel le maître met en œuvre sa propre expérience pédagogique, et acquiert, selon ses capacités propres, la maîtrise de son enseignement. La marche progressive convient plutôt à l'exposition didactique et serait utilement employée à construire un cours de morale à l'usage des écoles normales.

Je prie qu'on excuse l'apparence dogmatique de tout cet exposé et particulièrement de ce qui va suivre : l'espace où je dois me resserrer ne permet qu'une indication suggestive dépouillée de toute justification.

Spécimen de régression (1).

(1) Afin de prévenir des objections aussi faciles que vaines, je demande au lecteur de vouloir bien se faire de cette « régression » exactement la même idée que je m'en fais moi-même. — *Cette régression n'est point une analyse des motifs et mobiles moraux existant effectivement chez l'enfant :* la disposition pratique au respect des autres observée chez un enfant peut s'être développée en lui par effet de suggestion sentimentale ou de dressage, sans qu'il manifeste d'ailleurs aucune volonté consciente de collaboration sociale, aucune généralisation sentimentale ni intellectuelle du respect ni de l'amour des autres, ni aucune conception quelconque du rapport de la vie individuelle à la vie universelle. Je considère simplement en lui l'aptitude à posséder ces dispositions et conceptions générales, et je pars de ce principe que la conscience morale s'organise, que l'autonomie morale s'établit uniquement par le développement conscient de ces formes centrales et par la coordination autour d'elles des formes sentimentales, actives et intellectuelles que l'éducation externe a déjà pu réaliser, et dont l'ensemble forme une moralité embryonnaire, sporadique, sentimentale et machinale. Provoquer l'éclairement du fond obscur des tendances pratiques, aider à y souder les formes plus superficielles de l'action, c'est précisément la tâche originale de la démonstration morale. — *Régression et progression ne révèlent pas l'ordre de succession suivant lequel les mobiles apparaissent historiquement dans la conscience qui se forme, ni suivant lesquels les idées doivent être présentées par l'enseignement.* Elles manifestent seulement l'ordre de l'enchaînement réel des mobiles et idées dans la conscience pleinement organisée. Quant à l'enseignement, le maître, ayant reconnu et précisé dans sa pensée le schème organique de la

Soit notre point de départ le devoir très modeste et quasi matériel de *propreté*, qui figure dans tous les cours élémentaires. Si terre-à-terre que semble ce devoir, la démonstration morale n'en saurait consister en un exposé des soins du corps, du vêtement, de l'habitat exigés par l'hygiène. Il faut que ces pratiques matérielles apparaissent liées aux formes universelles de la volonté.

A. — Le maître trouve chez les enfants une disposition morale plus ou moins réelle et précise à la propreté. S'attachant à remonter aux sentiments et notions qui concourent (en outre des habitudes et des suggestions mécaniques dues au dressage) à produire cette disposition, il rencontre deux dispositions morales plus générales :

a) *La disposition au respect d'autrui;*

b) *La disposition au respect de soi-même ;*

et en outre de ces dispositions proprement morales :

c) *Le désir de la santé*, auquel se trouve assez communément liée l'idée du rapport de la propreté à la santé.

Il s'agit de remonter aux sources morales de chacune de ces formes pratiques, dont l'ensemble constitue le premier degré de la régression.

B. *Disposition au respect d'autrui.* — En tant qu'elle concourt à former la disposition à la propreté, elle apparaît comme la résultante des formes pratiques suivantes : *désir d'obtenir l'estime et la sympathie des autres*, en témoignant par notre souci de propreté du cas que nous faisons de leur jugement ; *désir de ne pas offenser les autres* par notre indifférence au jugement qu'ils peuvent porter sur nous, à l'incommodité qu'ils

conscience, prend appui sur ce qu'il trouve déjà constitué dans l'esprit de l'enfant ; et son art propre consiste à coordonner et fortifier les éléments existants, à appeler à la conscience ce qui est encore en sommeil, bref à cultiver par des moyens appropriés aux circonstances la conscience embryonnaire en vue de son développement en organisme complet.

peuvent souffrir de notre défaut de propreté; *volonté de ne pas nuire à la santé des autres* (contagions).

Ces trois formes pratiques, en tant qu'elles appartiennent à l'organisme de la conscience morale, sont elles-mêmes solidaires de tout le groupe des *sentiments d'humanité* et de la *volonté de collaboration sociale.*

Ces sentiments, cette volonté appartiennent à la nature humaine, mais non en telle façon qu'ils s'y rencontrent généralement tout informés et tels qu'il suffise d'y faire appel pour bénéficier de leur puissance active. Sans cesse repoussés par des préoccupations passionnelles ou d'intérêt individuel, ils n'atteignent à la stabilité et à la force pratique que sous la forme universelle *d'un respect et d'un amour conscients de la nature humaine en général.*

Cette dernière forme morale, qui soutient les sentiments d'humanité et de socialité, est elle-même le résultat d'un effort de conscience, non une donnée brute de la vie pratique. Elle a son origine dans une *conception et intuition du rapport de la vie individuelle à la nature universelle;* — à la nature universelle, véritable objet de notre volonté, laquelle n'a pas sa fin dans l'ètre individuel, mais dépasse toute individualité pour s'attacher aux fins universelles, vraies fins de tous les êtres. C'est par la vertu de cette intuition, terme de la régression, que la nature humaine, qui connaît et aime consciemment la nature, ses fins et ses lois, que la société humaine, corps agissant de la nature humaine, deviennent l'objet de notre respect et de notre amour.

C. *Disposition au respect de soi.* — Elle se rencontre communément chez l'enfant à l'état rudimentaire et confus. Elle a pour premier ressort, en allant de la surface vers le centre, un sentiment de *fierté physique*, d'ailleurs parfois absent ou aboli, et susceptible de formes viciées par un excès de l'intérêt personnel (vanité, coquetterie féminine).

La forme psychique rationalisée, qui étaye ce sentiment et lui fournit l'armature morale, c'est le *respect du corps humain en général*, qui se relie lui-même aux mêmes formes universelles que le reste du groupe des sentiments d'humanité (v. *suprà* B).

Mais le respect du corps humain est susceptible aussi de s'appuyer sur des sentiments d'ordre esthétique : *sentiment et compréhension de la beauté de la figure humaine*, — formes psychiques qu'enveloppe la forme plus générale de l'*admiration esthétique de la nature*, impliquant répulsion pour tout ce qui la souille et l'avilit.

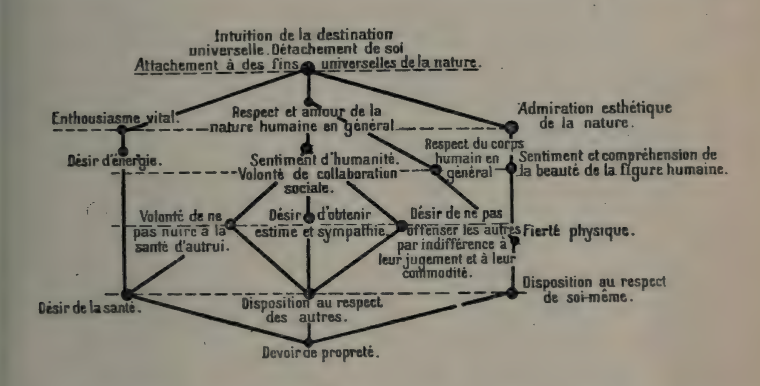
Ce sentiment de la beauté universelle a lui-même une immédiate liaison, que chacun sent confusément, — que Kant a perçue avec une acuité singulière, — avec l'intuition de la finalité universelle, terme commun des deux séries régressives.

D. *Désir de la santé.* — Nombre de maîtres, remarquant la valeur pratique de cette tendance facile à éclairer et à mettre en action, lui donnent, au moins au cours élémentaire, le rôle capital dans la démonstration. Cependant l'usage moral en est délicat, à cause des idées diverses qui s'y lient. Liée à des représentations de jouissance ou de crainte de la mort, elle peut encore servir pour le dressage moral, mais pour la démonstration morale elle est sans valeur; évoquée sous cette forme par l'enseignement, elle risque même de devenir dans la vie de la conscience une force de dissolution. Au contraire, elle s'agrège pleinement à l'organisme de la conscience, si la santé apparaît à l'esprit comme condition de l'*énergie*, c'est-à-dire de la vigueur dans l'action.

L'idée de la valeur de l'énergie n'est elle-même que l'expression mentale d'un *enthousiasme vital*, désir d'accroître, de dépenser, de renouveler sans cesse forces et pouvoirs, désir qui est l'essence de toute vie, et qu'il est presque toujours possible de délivrer chez un enfant normal.

L'enthousiasme vital est susceptible, par l'effet même de la réflexion, de se déprimer ou de dévier vers des fins limitatives (plaisir individuel, intérêt propre). D'où la nécessité de le soutenir par la notion intuitive de sa direction naturelle, selon laquelle il dépasse l'individu et suit des fins universelles. Cette notion intuitive, c'est celle même où convergeaient nos deux premières séries régressives, celle d'une destination impliquant le détachement de soi pour l'abandon au courant d'une finalité universelle.

III. *Représentation graphique de la régression.* — Le tableau ci-dessous offre une représentation graphique



de ces régressions convergentes d'un même devoir particulier à une même forme universelle du vouloir par différentes voies jalonnées, chacune, par une série de formes psychiques organiquement liées entre elles.

Remarques :

A. — Ce tableau n'est point destiné à fournir un guide dogmatique, mais seulement à proposer au maître le type d'une recherche, qui n'a de valeur, qu'autant qu'elle est faite par lui-même et qu'elle coordonne des expériences propres. En outre il faut bien entendre qu'aucun tableau de ce genre ne ressemble

au plan ni au sommaire d'une leçon sur un devoir particulier; il ne représente que l'effort méthodique du maître pour s'instruire lui-même. Une grande part des idées et des sentiments explorés ne seront présentés dans la leçon que par évocation de leçons antérieures ou dans un lointain, que le maître laisse entrevoir et vers lequel il achemine, sans le dire, l'esprit des écoliers. La forme graphique n'est nullement nécessaire : elle me sert surtout ici à me faire entendre. Le maître, qui s'astreindrait à faire et à reviser lui-même sans cesse un tel travail de régression à propos de chacun des devoirs qu'il enseigne, obtiendrait, — s'il usait de la représentation graphique, — une série de tableaux offrant entre eux une grande analogie de forme et nombre de parties communes (généralement les parties supérieures des divers tableaux). Il serait donc sans doute possible de coordonner les tableaux particuliers en un tableau d'ensemble circulairement disposé autour d'une partie centrale, et représentant un schème de l'organisme psychique de la vie morale.

L'exploration méthodiquement accomplie de cet organisme (je ne parle pas de sa représentation graphique), permettra au maître de savoir quels centres de la vie psychique il doit atteindre et exciter, comment et par quels intermédiaires il doit rattacher à ces centres les dispositions morales plus ou moins consistantes, qu'apportent les enfants à s'acquitter des devoirs communément reconnus par la conscience de l'époque. Ce rattachement et l'information des organes centraux de la conduite constituent l'objet original et principal de l'enseignement, tandis que la pratique même des devoirs particuliers relève pour grande part du dressage et de l'autorité sociale (familiale, scolaire, professionnelle).

L'indication de cette méthode de préparation me semble être un complément utile à l'excellente prescription faite aux maîtres de nos écoles, de rédiger,

pour leur instruction propre et en vue de leurs classes, des *carnets de préparation*. Il faut qu'ils enseignent *leur* morale ? Oui, mais il n'est pas superflu de leur offrir des moyens pour entrer eux-mêmes en possession.

B. — Je termine en dégageant les conclusions, qu'implique sur le caractère de la démonstration morale le schème organique auquel ma propre application m'a conduit, et dont le tableau ci-dessus permet d'entrevoir l'économie générale.

Si l'on suppose ce schème graphiquement exposé en tableau circulaire, les devoirs particuliers étant distribués à la périphérie, le centre en serait constitué par des principes étroitement unis entre eux, qui ne sont ni des définitions, ni des lois rationnelles, mais l'expression de dispositions psychiques réelles constituées par un ensemble indissoluble d'idées universelles et de formes sentimentales et actives essentielles éclairées et soutenues par les idées. Ce sont des intuitions de l'universalité fondamentale des tendances de la nature humaine, ou, si l'on veut, des intuitions de la foi humaine.

La *démonstration morale* consiste dès lors à éclairer à la conscience des élèves la liaison organique des devoirs qu'on leur propose à ces formes universelles, qui constituent leur réelle volonté, en d'autres termes elle consiste à les mettre en possession de leur foi.

Cette démonstration, fort distincte de la démonstration scientifique, ne constitue en réalité qu'un approfondissement de la simple *monstration* morale : c'est la *monstration de la conscience vue en profondeur*.

L'essentiel de l'opération n'est pas de démontrer un devoir particulier, mais, par le moyen de la démonstration particulière, de fortifier au centre l'organisme de la conscience. Par là le devoir le plus humble est ennobli par son rapport à toute la vie morale, dont la foi humaine est la source.

Dans ma pensée ce type de démonstration, — qui d'ailleurs peut se réclamer de Socrate, — est exactement conforme à l'esprit et à la tradition première de notre morale laïque française : il constitue un développement et une application de la *méthode intuitive* proposée dès 1878 par Ferdinand Buisson dans sa *Conférence aux instituteurs*.

III

LES FACTEURS SOCIAUX DE L'ÉDUCATION MORALE (1)

L'éducation, chacun le sait, est une pratique, ou mieux l'ensemble des pratiques servant au développement des facultés physiques et psychiques de l'enfant jusqu'à l'âge adulte. La théorie de cette pratique, comme de toute pratique, est un art rationnel soutenu par la connaissance aussi précise que possible des buts qu'il se propose et des objets auxquels il s'applique. Ces objets, c'est d'abord l'enfant et son développement physique et psychique ; c'est aussi le milieu social comme condition essentielle du développement de l'enfant : la théorie de l'éducation est donc tributaire de plusieurs parties des sciences biologiques, psychologiques, sociologiques. La connaissance des buts de l'éducation implique une réflexion sur les fins de notre activité pratique, sur les fins dont la conception transmise sera dans la génération nouvelle une force d'évolution sociale : la théorie de l'éducation emprunte ici à la philosophie. — Ainsi la théorie de l'éducation (ou pédagogie), art rationnel, assimile et coordonne, par rapport à une fin pratique, des connaissances empruntées à diverses disciplines scientifiques.

(1) Résumé de leçons faites à l'Université de Montpellier en 1912-1913 publié dans l'*Union morale*, organe de la Ligue française d'éducation morale, nos d'avril et de juillet 1913.

Comme tout art rationnel, la pédagogie a ses méthodes propres, non identiques à celles des sciences auxquelles elle fait des emprunts : les méthodes pédagogiques ont directement rapport aux expériences originales de la pratique (1). Ces expériences sont susceptibles de revêtir un caractère scientifique lorsqu'elles sont instituées en vue de la découverte et du progrès, dans des conditions choisies pour permettre d'apprécier exactement les résultats : ces expériences méthodiques, qui enrichissent l'art de l'éducation, fournissent en même temps des matériaux précieux aux sciences auxquelles l'éducation a rapport. L'éducateur est placé à l'égard du psychologue, du sociologue, du philosophe, dans une situation analogue à celle du médecin à l'égard du biologiste ou du chimiste : ce sont des collaborateurs en une ou plusieurs personnes.

Ce rapport de l'éducation à la psychologie, à la sociologie, à la philosophie pratique, est de tout autre nature que celui qu'elle soutient avec les sciences qui sont simplement objets d'enseignement, comme les mathématiques ou la géographie : le maître qui enseigne les mathématiques ne contribue point par là au progrès des mathématiques, mais est en situation de fournir à la psychologie des renseignements précieux sur la nature et le développement des facultés logiques de l'enfant.

Première conséquence, relative à l'enseignement de la pédagogie : il ne consiste pas à « enseigner à enseigner » les sciences ; il traite des méthodes pratiques de développement des facultés et du caractère de l'enfant, telles qu'elles se dégagent de la confrontation de l'expérience éducative et des données psychologiques, sociologiques, philosophiques. Il traite, par exemple, des méthodes de développement de la mémoire, ou de la formation des facultés logiques par l'enseignement

(1) Cf. *infra* « *L'expérimentation pédagogique* ».

des diverses sciences, ou encore des facteurs de l'éducation morale, etc. Telle est la nature de l'objet d'un enseignement scientifique ou, plus exactement, technique de l'éducation.

Une deuxième conséquence est relative au mode de formation des maîtres primaires. — Cette question, aussi simple que redoutable, se résume ainsi : les futurs maîtres de l'enseignement primaire élémentaire, au contraire de ceux de l'enseignement secondaire, ne se spécialisent pas, étant appelés à tout enseigner, et, pour acquérir un savoir encyclopédique, ils n'ont qu'un temps fort restreint ; comment les préparer à leur fonction sans accabler leur esprit sous les notions accumulées, mais en le fortifiant ? La direction dans laquelle chercher la solution n'est pas douteuse : il s'agit de substituer à la préparation encyclopédique une préparation moins extensive et plus profonde. Mais le moyen, sans spécialiser le maître élémentaire, sans prétendre lui donner le luxe présentement impossible d'une culture générale secondaire ? Le moyen, une juste conception de la culture pédagogique va peut-être le fournir : si l'éducation, et non l'enseignement spécial, est la fonction propre de l'instituteur, si la pédagogie est précisément la technique de la formation physique, intellectuelle et morale, si cette technique est distincte de l'enseignement des sciences en général et est seulement en rapports déterminés avec quelques-unes, alors il est possible et nécessaire de fournir à l'instituteur *sur des points particuliers* une culture non superficielle, mais spéciale et scientifique. — Sans doute, un tel développement, à l'École normale et au-dessus de l'École normale, de l'enseignement de la pédagogie et de ses sciences auxiliaires nécessiterait une forte compression des autres enseignements. Je n'y vois pas d'inconvénient. L'instituteur élémentaire dans sa classe, où il donne un enseignement multiple et total, est dans une situation analogue à celle d'un chef d'institution : il

ne doit pas être encombré par des connaissances multiples, afin de réserver la plus grande capacité de son esprit aux notions qui intéressent sa tâche essentielle, qui est d'éducation, c'est-à-dire de synthèse. Un peu d'ignorance consciente ne messied point. Pas mal d'ignorance est une bonne chose, quand l'ignorance sur beaucoup de points est la rançon d'un sérieux développement mental par la culture forte d'un certain domaine de la connaissance. N'admettons pas que l'instituteur soit un demi-savant universel, un savant primaire. Que sur l'immense majorité des objets d'enseignement il soit un ignorant, comme tout le monde; mais que sur les points, qui intéressent directement sa mission d'éducateur, il soit pleinement renseigné, capable de relier à ses connaissances théoriques ses observations personnelles, qu'il soit modestement, c'est-à-dire réellement, un savant véritable.

Ces explications ne sont pas aussi digressives qu'il peut sembler d'abord. Elles veulent servir à faire comprendre et à justifier le caractère de l'étude ici entreprise : étude technique, portant sur une partie importante de la pédagogie morale; étude technique, c'est-à-dire destinée à éclairer la pratique et à fournir des moyens de l'améliorer, en élaborant pour l'usage du praticien les données fournies par la recherche scientifique.

I. — Les facteurs de l'éducation morale : enseignement moral et facteurs sociaux.

L'éducation morale, c'est une aide donnée du dehors au développement spontané de l'activité pratique de l'individu, c'est-à-dire au développement de ses tendances, de ses sentiments, de ses habitudes actives, et de ses idées, en tant qu'organiquement liées à ses tendances, sentiments et habitudes. C'est, plus brièvement, *l'ensemble des facteurs externes du développement de l'activité pratique individuelle.*

En un sens tous ces facteurs externes méritent le nom de facteurs sociaux : c'est la société qui est l'éducatrice. Cependant il est permis, et, croyons-nous, utile, de distinguer d'une part les influences, qui agissent sur le développement moral de l'individu par les voies proprement intellectuelles, par des idées formellement proposées à l'esprit individuel et qui s'y incorporent (pédagogiquement ces influences sont représentées par les diverses formes de l'enseignement moral) ; d'autre part les influences directement exercées par d'autres individus et surtout par les divers groupes sociaux auxquels l'individu appartient : famille, école, atelier ou corps professionnel, nation, parti politique, groupe confessionnel, association professionnelle. Ce sont les influences de ce deuxième ordre, que je désigne spécialement par le terme de *facteurs sociaux de l'éducation*. L'objet de notre étude, ce sont les influences exercées par les divers groupes sociaux sur le développement moral de leurs membres jusqu'à l'âge adulte.

La distinction de ces facteurs sociaux et du facteur enseignement est d'ailleurs de simple usage méthodique ; il y a dans la réalité union intime et totale des influences sociales, objet du cours présent, et de l'enseignement, objet du cours des deux années dernières (1). Nous avons vu l'année dernière la vie sociale fournir les principes de la détermination externe des devoirs, dont l'enseignement moral assure la liaison intellectuelle à la volonté de l'enfant ; et l'analyse de la conscience morale, en poussant jusqu'aux sources de la volonté morale, nous a conduits à dégager un rapport d'union intuitive de la vie individuelle à une vie universelle, dont la vie sociale est notre point de vue nécessaire. Réciproquement, ce qui nous apparaîtra au cours de la présente étude, c'est, vu cette fois dans sa réalité agissante, l'objet

(1) Ce cours avait pour sujet : *L'enseignement de la morale à l'École publique*. L'idée générale en est indiquée dans l'étude ci-dessus reproduite sur la *Démonstration morale* (*supra*, p. 83).

même des représentations idéales, que l'enseignement moral se propose d'éclairer, d'épurer, de fortifier dans la pensée pratique de l'enfant. A parler rigoureusement, il n'y a point de parties réelles dans la pédagogie morale, mais seulement des coupures pour la commodité didactique ; comme la médecine, en dépit de ses coupures en innombrables spécialités, doit être actuellement présente en totalité au chevet du malade, la pédagogie morale doit se constituer de telle sorte, qu'elle soit actuellement présente en totalité à la pensée du maître, qui dirige sa classe. Pour réaliser cette condition, ayons pour règle de rapporter synthétiquement à l'ensemble de la technique toutes les observations et tous les procédés pratiques, auxquels nous aura conduits la considération d'un point de vue particulier.

L'étude pédagogique des facteurs sociaux de l'éducation doit être toute relative à l'expérience et ne saurait être utilement conduite qu'avec la collaboration de ceux, qui font professionnellement chaque jour des expériences pédagogiques : avec la collaboration des maîtres des diverses écoles.

Mais cette collaboration n'est possible que si les obvations, qui serviront de base aux recherches, sont faites par les divers observateurs de façon à pouvoir être comparées et coordonnées. Nous avons d'abord besoin de nous entendre sur les objets d'observation capables de nous renseigner sur le *caractère moral* des écoliers, de nous fixer un vocabulaire commun, de nous constituer ensemble une méthode et un instrument d'observation.

Pour cette raison l'objet de notre travail sera cette année délimité ainsi : 1° en manière d'introduction à l'étude des facteurs sociaux de l'éducation, nous examinerons les modes généraux d'action du milieu social sur l'individu ; 2° parallèlement à cette étude nous travaillerons en commun à établir un questionnaire-

guide pour servir à l'observation du caractère moral des enfants (1).

II. — Les modes généraux de l'influence sociale sur la formation de l'activité individuelle. — La suggestion mécanique.

La question du rapport entre la vie psychique individuelle et le milieu social est située aux confins de la psychologie et de la sociologie ; c'est sans doute la raison qui fait qu'elle n'ait pas encore sa place dans les grands ouvrages généraux de psychologie, tels que ceux de Ribot, de Wundt, de Höffding, de W. James (2). Mais son intérêt a dès longtemps attiré l'attention des médecins aliénistes et légistes ; plus récemment, celle de quelques sociologues : en France, Tarde et Gustave Le Bon ; Bagehot, en Angleterre, Scipio Sighele, en Italie. Elle a été abordée de façon intéressante en psychologie animale par Darwin, Romanes, Espinas, et plus récemment par Hachet-Souplet ; en psychologie humaine par A. Binet, G. Dumas, P. Janet. Chez les psychologues de l'enfance, quelques brèves études lui ont été consacrées par Preyer et par James Sully ; mais une contribution de grand intérêt a été fournie par la psychologie américaine, et tout spécialement par James Mark Baldwin, qui en a fait le centre et le pivot de sa théorie du développement mental. L'exposé qui va suivre emprunte librement à plusieurs de ces divers auteurs, mais plus particulièrement aux travaux de Baldwin auxquels il est très redevable.

(1) V. ce questionnaire-guide en appendice, *infra*, p. 131 et suiv.
(2) Depuis que ces lignes ont été écrites, l'interpsychologie a pris place dans un ouvrage général français de psychologie : Le « *Traité de psychologie* » publié sous la direction de G. Dumas (Paris, Alcan, 1922).

Le terme de *suggestion* est heureusement utilisé par Baldwin pour désigner le fait de l'intervention d'une activité étrangère dans le cours du développement psychique de l'enfant.

Considérons un petit enfant. Nous pouvons admettre en général que tout acte de sa part, se traduisant par un mouvement, est la conséquence d'une modification psychique immédiatement antérieure ; que tout état psychique représentatif ou affectif existant en lui tend à donner lieu à un acte exprimé par le mouvement ; enfin, que par le fait seul qu'une réaction motrice s'est produite à la suite d'une certaine modification psychique, la réapparition de celle-ci tendra à produire la même réaction. Ceci posé, nous pouvons dire qu'il y a suggestion, quand une intervention du dehors vient insérer dans le cours de la vie psychique de l'enfant une modification qui tend à provoquer une réaction motrice déterminée, propre à cette intervention. Exemple : Il n'y a pas suggestion, quand, en donnant le biberon à l'enfant, on fait cesser ses cris : l'intervention s'est bornée à déclencher une association existante ; mais si avant de donner le biberon on le montre, et si on parvient par la répétition de cette pratique à obtenir la cessation des cris à la seule vue du biberon, il y a, par cette intervention, création d'une association motrice nouvelle : il y a suggestion.

La forme la plus simple de suggestion est celle qui consiste à lier une réaction motrice à une excitation nouvelle par le seul effet de la proximité constante de l'excitation nouvelle et de l'excitation habituelle ou de la réaction elle-même. Appelons ces suggestions : suggestions mécaniques. Ce sont des signaux nouveaux amenant par voie d'association soit des accomplissements d'actes, soit des inhibitions.

Condition générale de ces suggestions : elles ont pour point de départ nécessaire des processus moteurs déjà existants qu'elles modifient (Exemples : le berce-

ment, les chants, certaines positions pour provoquer suggestivement le sommeil ont dû d'abord se lier, puis se substituer à d'autres antécédents psychiques existants du sommeil).

Importance des suggestions mécaniques dans la constitution des habitudes actives.

1° Elles se produisent de façon permanente au cours du développement de l'enfant, sans nécessiter l'intervention volontaire de l'éducateur, par l'effet des conditions matérielles de la vie sociale, à laquelle l'enfant appartient. Exemples : Régulation des fonctions vitales (veille et sommeil, heures de repas, etc.), habitudes alimentaires (modes d'alimentation, appétences et inappétences), habitudes relatives au vêtement, à l'habitat, etc. De façon générale elles créent de nouveaux besoins, en établissant des déterminations sociales des choses qui répondent aux besoins naturels. Elles sont susceptibles aussi de créer des aversions irrationnelles donnant lieu à des préjugés (par exemple : ne pas toucher un ver, une grenouille, etc.). Elles constituent un mode mécanique, fort important, de transmission des habitudes du milieu à l'individu.

2° Au point de vue de l'éducation, la suggestion mécanique est une base du dressage humain comme du dressage animal. Elle correspond exactement au mécanisme psychique décrit par Hachet-Souplet sous le nom de « loi de récurrence des associations », et consistant dans le remplacement, pour le déclenchement d'un acte, d'une sensation par des sensations antérieures, liées associativement à la première et servant désormais de signal pour l'accomplissemnnt de l'acte.

3° Le plaisir et la douleur ont dans l'activité un rôle important, le plaisir étant un excitant de l'action, la douleur un facteur d'inhibition. Très souvent, l'état psychique, qui déclenche l'acte, est une représentation

évocatrice d'un plaisir lié à l'acte; l'état psychique, qui inhibe l'acte est une représentation évocatrice d'une douleur liée à l'acte. Dans le dressage la suggestion mécanique prend souvent son point de départ dans une liaison naturelle de ce genre. Mais la suggestion n'est réalisée, qu'autant que le dresseur est parvenu à substituer à la représentation évocatrice de plaisir ou de peine une autre représentation pratiquement équivalente, mais entièrement indépendante de l'élément affectif. Cette substitution, aisée, quand il s'agit d'un animal, dont l'activité est presque exclusivement mecanique, l'est beaucoup moins, lorsqu'il s'agit de l'enfant, de moins en moins, à mesure que l'activité de l'enfant devient plus réfléchie : car alors la représentation évocatrice de plaisir ou de peine devient l'objet d'une attention spéciale, garde toute sa valeur d'évocation et d'excitation, et finalement conserve dans la trame des habitudes une importance dont la représentation-signal, qu'on voudrait lui substituer, demeure incapable. De là les limites vite atteintes, dans le dressage éducatif, de l'emploi utile des suggestions à base de plaisir et de peine, et le danger de toute pédagogie morale faisant usage des récompenses et des punitions.

III. — L'imitation spontanée.

L'imitation constitue une catégorie de suggestions particulièrement intéressantes, où Tarde a vu une modalité psychique d'une loi universelle de répétition et un facteur essentiel de la vie sociale, et dont Baldwin s'est attaché à mettre en lumière le rôle dans le développement mental.

La loi de répétition dans l'ordre psychologique se manifeste dans la persistance virtuelle et la réapparition ondulatoire des états de conscience selon leur ordre d'association; c'est la loi la plus générale des phénomènes de mémoire et d'habitude.

Déjà la simple suggestion mécanique a pour condition la préexistence d'habitudes, qui lui servent de point de départ. Dans l'imitation la suggestion est compliquée par un nouveau phénomène de répétition : la représentation d'un acte (geste, articulation vocale) donne lieu à un ensemble de mouvements, répétant à peu près l'ensemble de mouvements qui a produit la représentation. Exemple : la représentation d'un bâillement fait bâiller.

L'imitation est donc un processus circulaire : l'acte imitatif produit une représentation analogue à celle qui lui a donné naissance ; cette nouvelle représentation tend à provoquer de nouveau l'acte, etc. L'imitation est ainsi un mode puissant de création d'habitudes actives nouvelles, et en même temps un mode d'influence directe et continue du milieu social sur l'individu.

Mécanisme de l'imitation spontanée.

Les psychologues de l'enfance ont tendance à ne considérer que les formes intellectuelles et volontaires d'imitation ; c'est le cas de Preyer, et Baldwin même s'attache très principalement à la considération de ces formes. Cependant il est très utile, pour la bonne compréhension des faits d'imitation et de leur utilisation pédagogique, de fixer l'attention sur le processus spontané de l'imitation, qui apparaît clairement en des cas simples de psychologie animale. Cas du merle qui imite un air : il n'imite qu'un air sifflé dans son registre ; il y a lieu de supposer que le son entendu, en raison d'une liaison déjà existante entre les sensations auditives et vocales, produit un commencement de mouvement vocal. La suite des sons constituant l'air crée ainsi une série d'images auditives liées entre elles, dont chacune tend à produire le mouvement vocal correspondant : l'air appris n'est qu'une nouvelle combinaison de cris de merle substituée à des combi-

naisons déjà existantes. Chez l'enfant, c'est un processus analogue, qui paraît être à la base de l'acquisition imitative de la parole : il y a superposition de séries déterminées de représentations auditives à des images motrices latentes (1).

Cas plus complexe : imitation d'un geste vu. Ici la représentation n'est nullement semblable à la représentation qu'aurait l'enfant de sa propre exécution du geste. Il faut donc supposer que la représentation visuelle du geste à imiter rencontre dans l'âme de l'enfant un ensemble d'images latentes, auquel elle se superpose, et que cet ensemble d'images latentes est lui-même déjà lié directement ou indirectement à un ensemble de réactions motrices réalisant précisément un geste analogue à celui qui a été l'occasion du déclenchement de tout le cycle d'associations.

En somme l'imitation, en ce qu'elle a de spontané, suppose des liaisons motrices latentes capables de réaliser quelque chose de semblable à l'objet d'imitation ; ainsi le sourire vu, l'expression sensible de la gaîté amènent en réponse le sourire de l'enfant en vertu d'associations virtuellement existantes et se réalisant sous l'influence de la représentation actuelle. Il faut supposer chez l'enfant un riche clavier d'associations latentes, dont les éléments sont des images des mouvements habituels du corps humain, notamment des images d'expressions sentimentales, et les images directement motrices liées aux premières. Au cours de l'expérience de l'enfant les perceptions éveillent, complètent en les modifiant les images latentes, font jouer le mécanisme associatif. *L'imitation spontanée est ainsi une rencontre, dans laquelle l'enfant prend possession de lui-même, en même temps qu'il s'unit aux autres.*

(1) Ce processus est d'ailleurs complété par un exercice d'élocution, qui appartient à l'imitation réfléchie, dont il est question un peu plus loin.

Par là s'expliquent plusieurs caractères intéressants de l'imitation spontanée :

1° *Son originalité relative :* elle n'est pas une copie mécanique, plus ou moins parfaite, mais l'éveil et le développement d'une image latente originale. L'enfant est comme l'artiste, dont la vision préexistante corrige inconsciemment le modèle qu'il croit copier.

2° *L'influence modificatrice du modèle :* les perceptions habituelles tendent à se substituer aux images latentes, à les recouvrir, à les abolir.

3° *Les limites de l'influence modificatrice :* le modèle peut simultanément évoquer des images motrices imitatives et des images motrices opposées aux premières; ainsi la vue d'un acte de brutalité peut éveiller les images motrices capables de réaliser l'acte, et d'autres amenant des réactions opposées. De là les cas de contre-imitation, les résultats heureux de mauvais exemples (et vice versa), et la relativité de la puissance de l'exemple.

La sympathie.

C'est un fait d'imitation spontanée (imitation des sentiments), fait psycho-social d'importance capitale (importance pratique des dispositions affectives transmises par sympathie à l'enfant).

Mécanisme : Deux formes, d'après Baldwin : 1° la représentation de l'expression d'un état sentimental éveille directement l'émotion chez le sujet de la représentation; 2° elle éveille l'émotion par l'intermédiaire de l'imitation motrice de l'expression du sentiment (en présence d'un homme en colère, l'imitation spontanée de ses gestes, de sa voix, éveille en nous le sentiment de colère lié à ces mouvements).

Sympathie collective : renforcement de l'émotion sympathique du fait du nombre des individus qui l'éprouvent (Tarde-Le Bon-Sighele). Les émotions collectives : 1° se propagent très rapidement et presque

invinciblement ; 2° en se propageant, se développent et se modifient.

Quelques indications sur leur mécanisme. Dans la foule l'imitation simple est reproduite un grand nombre de fois par convergence de perceptions pratiquement équivalentes : le sentiment commun est ainsi renforcé par des évocations répétées et par la durée de son maintien dans le champ de la conscience. En outre l'anonymat de chacun favorise le relâchement du contrôle et la libre expression de l'émotion ; l'exagération de l'expression réagit ensuite sur le ton du sentiment.

Le phénomène de sympathie collective fait de toutes les assemblées, et particulièrement des réunions périodiques des membres d'un groupement permanent, des foyers puissants d'influence sociale par contagion sentimentale.

IV. — L'imitation réfléchie.

Nous disons qu'il y a imitation réfléchie, lorsque entre la représentation-modèle et la réaction imitative prend place une opération mentale consciente tendant à réaliser l'imitation. A la différence de l'imitation spontanée, dans l'imitation réfléchie la représentation du modèle ne rencontre pas une puissance actuelle de réalisation approximative ; la réalisation est tentée et obtenue par essais et rectifications conscientes. Entre les deux modes d'imitation d'ailleurs il y a continuité, la coupure est toute didactique ; mais aux deux bouts de la chaîne la distinction est nette et utile.

Mécanisme.

L'imitation réfléchie est une sélection et une coordination d'imitations spontanées sous l'influence d'un intérêt, qui maintient dans la conscience la représentation d'un modèle et la volonté de l'imiter.

Le cas le plus important, du point de vue des influences éducatives, est celui où cet intérêt est fourni par l'imitation même, s'attache au seul exercice de la fonction imitative : il manifeste une véritable tendance à l'imitation. Le plaisir du résultat obtenu vient s'ajouter à l'immédiat intérêt de tendance et le renforce.

On pourrait être tenté de ramener l'intérêt de la tendance imitative à celui du plaisir résultant d'une imitation utile. Mais les faits ne se prêtent pas à cette réduction. Baldwin, qui parfois semble chercher à la faire, reconnaît cependant chez l'enfant des essais d'imitation persistante, lui causant de la fatigue, lui donnant de la peine. D'autre part la tendance autonome à la réalisation se manifeste de façon très frappante dans certains cas de suggestion imitative spontanée : dans le vertige la représentation de la chute excite une tendance violente à sa réalisation, et le maintien de la représentation est lui-même assuré par l'émotion d'angoisse, qui l'accompagne. Le constant effort de l'enfant pour réussir des imitations, sans autre plaisir que celui de la réussite même, nous manifeste dans le processus réfléchi un équivalent de la puissance immédiate des représentations suggestives d'imitation spontanée. Ce processus se déroule ainsi : 1° représentation ; 2° désir général d'imiter se fixant sur la représentation ; 3° effort d'accommodation ; 4° réalisation et plaisir original de réalisation, aidant à fixer et renforçant le processus imitatif. Le plaisir est facteur secondaire, et l'on doit reconnaître une originalité à la tendance générale à imiter, qui apparaît comme une modalité importante de la tendance au développement propre, dont l'imitation est un moyen nécessaire. Cette tendance générale à imiter est caractéristique de l'enfant, et peut-être, à un degré beaucoup moindre, de quelques exemplaires de l'animalité supérieure.

Le rôle du plaisir, normalement secondaire dans le processus d'imitation réfléchie, est susceptible d'y de-

venir dominant. Un sentiment agréable, qui résulte de l'acte imitatif, et qui d'abord est confondu dans l'ensemble du plaisir de l'imitation réussie, en est ensuite dissocié par réflexion : il devient alors la fin et l'excitateur immédiat du processus actif d'abord réalisé par imitation, le principe d'innovations modifiant ce processus. Exemple : l'enfant, qui imite le fumeur, obéit d'abord à la seule tendance à l'imitation ; puis est éprouvé et remarqué un plaisir original d'excitation cérébrale, désormais recherché pour lui-même ; ensuite peuvent venir des recherches novatrices de plaisirs similaires, tels que ceux que procurent l'alcool, l'opium : les imitations nouvelles, qui procureront ces plaisirs, seront de simples moyens délibérément employés pour satisfaire le désir du plaisir. Ainsi la recherche du plaisir se constitue en tendance originale et générale, distincte de la tendance générale à l'imitation ; elle entre en concours avec les tendances à fins particulières, et joue de ce fait dans l'activité un certain rôle régulateur, bienfaisant dans la mesure où le plaisir individuel est signe d'un bien réel, malfaisant dans la mesure où il n'est pas véridiquement un tel signe.

Valeur éducative de l'imitation réfléchie.

La zone des influences modificatrices susceptibles d'agir en provoquant l'imitation spontanée est d'assez court rayon autour de la nature individuelle, qui se développe. Mais chez l'homme, en raison de la prépondérance de l'adaptation intelligente sur le développement instinctif, il existe une large part d'indétermination entre l'individualité native et l'individualité sociale, qui se développe au cours de l'expérience : c'est l'imitation réfléchie, qui est le moyen essentiel de la détermination sociale de l'individu, c'est par elle surtout que l'individu réalise plus ou moins en soi les mœurs existantes dans le milieu social, c'est-à-dire qu'il s'enri-

chit de tout un acquis social non représenté dans ses dispositions natives. En outre l'imitation réfléchie est la méthode constante de l'innovation individuelle même, de l'invention : la condition de toute invention individuelle, intellectuelle ou morale, humainement valable, c'est l'assimilation préalable par l'individu de la pensée et de la moralité sociales, qu'il prolonge.

La tendance générale à l'imitation est ainsi le grand ressort du développement social de l'individu et de la régulation de l'activité individuelle par rapport à l'ordre social. Mais elle donne lieu à un danger particulier pour le développement éducatif. Quand la tendance à l'imitation, réfléchie par la conscience, a donné naissance dans l'esprit de l'enfant à une volonté permanente d'imiter, les dispositions natives sont moins directement appelées à participer au choix des imitations. Il importe alors que l'activité imitative soit ou sourdement dirigée par un fond de nature riche et harmonieux, ou contrôlée par un critère intellectuel. Faute de quoi l'imitation risque de devenir à la fois servile et superficielle, de déposer à la surface de l'esprit une couche d'habitudes actives copiées sur les modèles sociaux et sans liaison solide au fond instinctif. Si la stratification est épaisse, il y a risque d'étouffement de la vie intérieure sous de rigides routines sociales ; si elle est mince, il y a danger permanent d'explosion d'instincts non socialisés brisant la croûte des habitudes morales. L'âge critique pour cet emploi désharmonique des facultés d'imitation est celui où l'enfant, en pleine activité d'imitation réfléchie, n'a encore ni conscience profonde de lui-même, ni idées directrices. Cette période de son développement paraît commencer entre la cinquième et la septième année et se terminer aux approches de la puberté : c'est l'âge scolaire par excellence.

Le concours de la recherche générale et consciente du plaisir avec l'activité imitative donne lieu à un danger

éducatif analogue. La recherche consciente du plaisir comporte une utilisation pédagogique du même genre que l'utilisation des associations, où entrent comme éléments des sensations de plaisir ou de peine, pour produire des suggestions mécaniques : cette utilisation consiste à donner aux habitudes sociales ou à leur attribuer idéologiquement des sanctions affectives, de façon à faire agir de concert les tendances à l'imitation et au plaisir. L'esprit de cette méthode éducative se résume dans les principes des morales utilitaires. Elle présente un danger analogue à celui qui naît de la sollicitation abusive de la tendance à l'imitation : elle risque de renforcer à l'excès la tendance à la recherche directe du plaisir, et par suite à favoriser la création et le développement de modes d'activité dissociés des formes originelles des tendances, étrangers à l'organisme des tendances et par suite à la réalité de la vie morale (1).

En résumé l'imitation réfléchie donne lieu à deux modes d'influence sociale éducative très puissants, qui consistent l'un à profiter de la tendance générale à l'imitation pour imprimer les mœurs sociales dans l'activité enfantine, l'autre à profiter de la tendance générale au plaisir pour offrir à l'imitation morale l'appât de sanctions affectives. Leur risque commun est de lier à l'organisme psychique de l'enfant des modes d'habitude et d'inspiration morales insuffisamment homogènes à cet organisme. Il importe dans l'éducation scolaire de n'en user qu'avec la préoccupation constante de préparer la liaison réelle de la nature pratique de l'enfant aux mœurs sociales, et de ne pas constituer à la surface de son activité une moralité pratique et idéologique sans lien au fond.

V. — Rapports de personnalité.

Dans ce qui précède on a examiné les modes psychologiques généraux selon lesquels se produit l'in

(1) Cf. *supra : La démonstration morale*, pp. 85, 86.

tervention étrangère dans le développement moral de l'individu. On envisagera maintenant en particulier, en tant qu'ils intéressent le développement moral, les rapports de l'individu avec les autres personnes individuelles (1).

La plupart des psychologues de l'enfance, notamment Preyer et Stanley Hall, ont cherché à faire l'étude génétique de la formation de la notion du moi personnel, en décrivant les diverses expériences par lesquelles l'enfant arrive à délimiter son propre corps, à le distinguer des autres corps. Le grand mérite de Baldwin est d'avoir insisté sur l'influence, qu'exerce sur la constitution du moi personnel la connaissance progressive des autres personnes, et d'avoir mis en lumière la communauté réelle des notions du « moi » et des « autres ».

La notion des personnalités externes précède l'acquisition de celle du moi subjectif. Sans doute faut-il admettre que la notion des personnes extérieures se détermine progressivement au cours de l'expérience de l'enfant; que l'intérêt particulier, qui s'attache pour lui dès les premières semaines de son existence aux ensembles de mouvements coordonnés caractérisant les personnes qui l'approchent, fixe son attention sur ces ensembles : en sorte que ceux-ci s'isolent et émergent de la masse des choses inanimées. Il convient toutefois de ne pas accorder à cette description empirique une valeur génétique absolue; j'estime que la distinction des personnes et des choses se précise en effet au cours de l'expérience décrite, mais en vertu d'une préadaptation de l'imagination de l'enfant à l'expérience de ses rapports aux personnes. Comme les réactions motrices du corps du petit enfant paraissent en quelque mesure

(1) Dans les leçons professées on a traité la question en exposant d'abord la théorie très pénétrante qu'en a donnée Baldwin, puis en apportant à cette théorie quelques modifications critiques; dans le présent résumé on a dû se borner à un rapide exposé dogmatique, qui em prunte largement, mais librement aux travaux de Baldwin.

préadaptées aux préhensions dont il est l'objet, aux attitudes et aux gestes de l'allaitement, il semble raisonnable de supposer que des images latentes, affectives, douées d'intérêt propre, préexistent aux perceptions des formes et des mouvements caractéristiques de la vie et en permettent un certain pressentiment, une très vague reconnaissance. Ne serait-ce pas le pressentiment du vivant, du semblable, qui conférerait dès les premiers jours à toute perception de mouvement un spécial intérêt? N'est-ce pas à des associations latentes qu'il convient de se référer, pour expliquer l'intérêt très tôt accordé aux yeux, les premières interprétations faites par l'enfant du sourire, des expressions de voix, de physionomie, les premières frayeurs, sympathies, antipathies ? Mais, ceci admis, il paraît parfaitement juste d'accorder à l'observation utilitaire le rôle principal pour la détermination de la notion de personnalité; et il paraît également juste de remarquer avec Baldwin l'importance, pour cette observation, de l'irrégularité de la conduite des personnes, de l'arbitraire de leurs actions, qui souvent déçoivent l'attente de l'enfant et l'amènent à concevoir quelque chose d'analogue à la libre initiative.

Ce sont ces valeurs acquises par l'observation externe que l'enfant reporte dans les premières notions réflexives de sa propre activité : elles enrichissent les expériences qu'il fait relativement à son propre corps, à ses propres mouvements. Et avant que la distinction des « moi », du subjectif et de l'objectif, soit effectuée, déjà l'enfant a le sens d'une vie, d'une initiative humaine, distinguée de la pure passivité matérielle et même à quelque degré de l'animation animale. L'enfant participe activement aux harmonies de la vie, répond aux suggestions, interprète les sentiments, avant de distinguer de l'ensemble son cercle d'activité personnelle et de se former la notion de l'opposition des « moi »; c'est ainsi, par exemple, que l'observation par un enfant d'une personne, de qui il attend un acte,

se termine souvent par un effort pour que cette personne se meuve. L'enfant vit d'abord confusément une vie universelle. Le débrouillement des « moi » se fait à partir de ces centres divers d'activité, que sont les personnes extérieures : en les observant, en les imitant, l'enfant s'exerce à discerner d'elles ce centre de production d'actes, dont le rayon d'action s'arrête aux limites de son corps. — En résumé, le sentiment de soi et la connaissance des autres se forment ensemble par actions et réactions incessantes au cours du développement social du moi.

Conséquences pratiques.

1° Ce mode général des rapports de personnalité n'est point particulier à la première formation du moi et de sa notion dans le jeune âge. La formation de l'individualité consciente est l'effet d'une perpétuelle pénétration et imitation des personnalités extérieures : au cours de toute notre vie nous ne faisons que commencer de débrouiller, en pensant et en agissant, l'unité confuse, qui est la société des hommes, qui est la vie universelle, unité dont nous sommes dans la première enfance un élément indistinct. C'est ainsi que se connaître soi-même est la tâche permanente et infinie, puisqu'elle ne s'achèverait que par la pénétration totale de l'unité humaine et universelle.

La représentation de la société humaine comme une collection d'êtres distincts fermés les uns aux autres et communiquant seulement par le dehors, est étrangère à la réalité. Ce qui est réel, c'est l'unité dans laquelle nous établissons des séparations en raison des exigences de la vie pratique. L'enfant ne commet pas une erreur de fond, quand il cherche à mouvoir son père, sa mère, son jouet par un effort de sa volonté. Il se trompe seulement sur les moyens dont il dispose, croyant à tort pouvoir agir dans ces cas à la façon d'un

hypnotiseur qui réaliserait la communication de la pensée sans intermédiaires sensibles. Si l'idée d'un tel mode de communication de la pensée gêne notre raison, en sorte que la plupart des esprits cultivés ne se résoudraient à accepter cette hypothèse, que si les faits ne leur permettaient pas de l'écarter, c'est que la communication immédiate de la pensée semble impliquer une identification des personnes : d'où scandale rationnel. Cependant, si l'évidence des faits nous contraignait à surmonter cette répugnance, l'esprit scientifique tiendrait toutes prêtes des hypothèses capables de rétablir la continuité entre les deux modes, en apparence hétérogènes, de communication ; il aurait tôt fait d'imaginer quelque système d'ondulations d'énergie nerveuse, de cerveau à cerveau, extraordinairement complexe et varié. Et d'autre part, est-ce que le sens de la vie intérieure, éclairé par la réflexion, ne nous avertit pas que la communication des consciences par la voix entendue, par le geste vu, est, tout aussi bien que la communication par propagation directe de quelque forme de vibration cérébrale, parfaitement inintelligible, à moins de considérer que tous les rapports sensibles et tous les mouvements, que les sciences physiques analysent ou supposent, sont simplement les symboles d'une unité des consciences et des êtres aussi réelle que l'unité de l'individualité consciente ?

L'intérêt pratique général de cette théorie des rapports de personnalité n'est pas douteux, s'il est vrai, comme nous avions été amenés ces années dernières à le reconnaître au cours de l'étude des conditions de l'enseignement moral, que la condition suprême de la compréhension morale et de la volonté morale, c'est la conscience de l'unité réelle de l'être, de l'universalité réelle des fins (1). La réalisation de cette conscience à

(1) On trouvera l'exposé justificatif de cette thèse dans *Rationalisme et Tradition*. Alcan, 1910.

partir de l'obscure intuition de l'unité nous apparaît maintenant comme la loi générale, qui régit les rapports entre les personnes. L'enfant, dont l'acte suppose la communauté du vouloir, est donc entièrement inhabile à l'analyse de l'expérience et mauvais praticien; mais il est meilleur métaphysicien que l'adulte, dont l'esprit, par suite de l'usage constant de le pensée analytique, subit invinciblement l'illusion de la réelle distinction des parties d'un tout et celle de la réalité des actions transitives.

2° Par rapport aux personnalités qui lui sont indispensables ou utiles pour le développement de la sienne, l'enfant se trouve en état de naturelle subordination; il a besoin de reconnaître une autorité, de subir un ascendant personnel : c'est la source de l'obéissance volontaire. Deux conditions générales d'ascendant : *a*) accord suffisant de la nature de la personnalité dominatrice avec celle de l'enfant; *b*) richesse de la personnalité dominatrice. Si l'on venait au détail, on verrait l'étude de l'ascendant personnel soulever les problèmes les plus délicats.

3° Le besoin de subordination aux personnalités dominatrices s'accompagne chez l'enfant d'un besoin complémentaire d'exercer lui-même un ascendant sur des personnalités inférieures à la sienne, et l'exercice de ce besoin est aussi un moyen nécessaire du développement personnel. Domination subie et domination exercée sont deux modes constants d'assimilation sociale, en même temps que de développement individuel. Ils se retrouvent dans tous les rapports d'une personne avec des collectivités (sociétés familiales, écolières, etc.), ou avec d'autres personnalités individuelles (rapports divers entre individus, et notamment amitiés).

VI. — Formation sociale des habitudes et de la volonté morales envisagée dans le cas le plus simple (influence familiale).

I. — Cherchons à présent à distinguer comment, par le jeu des processus d'influence déjà décrits, s'organise sous l'influence sociale la vie morale de l'enfant.

Le caractère social de la régulation morale est évident. L'habitude morale répond à quelque exigence de la vie d'un groupe et est généralement, à des degrés divers, habitude individuelle des membres du groupe (mores, morale).

Dès longtemps a été reconnu le rapport entre le caractère collectif de certaines habitudes et le sentiment intérieur d'obligation caractéristique de la volonté morale. Cette vue a pris de nos jours des formes précises. C'est ainsi par exemple que pour Wundt (*Ethik*), reprenant avec variantes une théorie d'Ihering, les formes d'action conçues par l'individu comme ayant un caractère moral correspondent à des habitudes collectives étendues et contraignantes. A peu près de même, mais avec plus de précision, Durkheim définit le fait moral dans une société donnée comme « toute règle de conduite à laquelle une sanction répressive diffuse est attachée dans la moyenne des sociétés de cette espèce considérées à la même période de leur évolution ».

Comment les règles exprimant les habitudes collectives viennent-elles à régir l'activité habituelle d'un individu? Comment arrivent-elles à se manifester dans la conscience individuelle avec un caractère de valeur absolue les rendant obligatoires?

Telle est la question posée, mais non résolue, par la métaphore de la *pression* exercée par les mœurs sociales sur les individus et donnant naissance aux habitudes morales.

C'est une question psychologique. Pour la traiter, il

convient de préciser au préalable les notions de *mœurs sociales* et d'*habitudes morales*.

II. — Il n'y a pas correspondance exacte des mœurs aux habitudes individuelles. Il y a souvent *exigence sociale* sans correspondance morale exacte chez les individus : ainsi des règles précises de probité sont dans nos sociétés l'objet d'une exigence sociale à peu près universelle, tandis que les habitudes morales de probité sont extrêmement variables. Les mœurs sociales ne sont point la collection des habitudes morales, mais sont des exigences, qui n'ont pas la même extension que les habitudes.

Les mœurs (exigences sociales) sont relatives à l'organisation sociale et aux circonstances sociales : c'est ainsi, par exemple, que les mœurs admises par les membres d'une société donnée se modifient profondément dans les conditions de l'essaimage colonial ou dans l'état de guerre. La fixité des mœurs est relative à la fixité des circonstances sociales.

Du point de vue sociologique, si l'on considère la teneur des codes, les sanctions légales, etc., il peut être exact de dire, qu'en tant qu'exprimées par ces choses les mœurs correspondent à un point d'évolution d'un type de société donné. Psychologiquement il faut reconnaître que la notion du type social est trop abstraite, pour qu'on lui rapporte les modalités réelles des exigences sociales : un grand nombre de celles-ci varient selon les classes, les professions, les cercles sociaux, les circonstances mêmes des rapports entre les personnes (exemple : règles relatives à la fraude, à l'assistance). Ce qui tend à s'imposer comme habitude aux activités individuelles, ce n'est jamais une règle abstraite commune à tout un ensemble social complexe et étendu (société européenne, société nationale) : ce sont des exigences propres à des groupements sociaux variés, comme à des circonstances variées de la vie sociale.

En résumé, en tant qu'elles influent sur les habitudes morales, les mœurs ne sont pas exprimables par des règles abstraites et fixes, identiques pour toutes les circonstances et pour tout un ensemble social complexe et étendu (société européenne, société nationale d'un certain type) : elles sont des exigences variables, relatives à des groupements sociaux divers et à des circonstances variables; et variable aussi est la correspondance des habitudes individuelles à ces exigences. Ces conditions de l'influence concrète des mœurs laissent une grande souplesse à l'adaptation sociale des individus. Point d'impression mécanique des mœurs; au développement individuel la vie sociale offre des possibilités variées, des combinaisons à l'infini. C'est par la considération intime des rapports sociaux particuliers qu'il faut chercher à déceler les modes réels d'influence sociale sur la constitution des habitudes morales.

III. — Si le terme « mœurs » recouvre une réalité diverse et variable, il en est de même du terme « habitude morale ». A un pôle : pratique habituelle conforme à l'exigence sociale (par exemple : usage des formules de politesse); à l'autre : habitude d'agir en harmonie avec une loi sociale connue, comprise et voulue (par exemple : respect intérieur de l'enfant pour ses parents, pour son maître, pour ses camarades, etc.); entre les deux : une foule de nuances intermédiaires.

Tâchons de nous rendre compte du chemin qui va d'un pôle à l'autre, qui de l'habitude conforme conduit à l'habitude proprement morale.

a. — L'habitude naissant de la répétition de l'acte, la suggestion mécanique et l'imitation sont, on l'a vu, créatrices d'habitudes, modes de transmission des façons d'agir : des claques sur les doigts d'un petit enfant lui font perdre par suggestion l'habitude de griffer; l'imitation de la mère ménagère tend à créer en lui des habitudes de propreté, de travail. A ce degré, point de différence entre les habitudes proprement

morales et les autres habitudes, sauf la conformité de fait des premières à des exigences sociales (1).

Comment se produit l'apparition progressive du caractère spécifiquement moral de l'habitude ?

b. — Les premières formes de l'activité spontanée ont déjà des traits communs avec les actions pensées comme obligatoires : l'instinct s'impose d'abord à la conscience, qui le constate sans le créer, sans le dominer (vie animale). Même caractère de l'habitude : une habitude est capable de vaincre une inhibition de douleur, voire une volition. La répétition imitative emprunte elle-même ce caractère de l'habitude : l'acte, objet d'imitation, exige son accomplissement imitatif.

En outre toute activité paraît engendrer l'exigence de sa propre universalisation : l'enfant aime et exige qu'on mange quand il mange. Pas de différenciation essentielle de ses actes et de ceux des « autres » ; il tâche de coordonner ceux-ci à ceux-là, soit en imposant ses habitudes (aux plus petits), soit en soumettant son activité aux façons habituelles des personnes qui ont autorité. Exigence conformiste et subordination imitative, formes de l'assimilation sociale, sont des manifestations de l'unité réelle, que supposent et expriment tous les rapports entre les consciences.

c. — Au cours de la vie enfantine les caractères de l'habitude proprement morale (obligation, exigence de l'universalité), en germe dans toute activité psychique et sociale, prennent leur développement propre sous l'influence de la *contrainte éducative*. La contrainte répétée constitue une suggestion générale d'accomplir un ordre donné, souvent en conflit avec d'autres impulsions. L'habitude d'obéissance procure

(1) La conformité, même à ce degré inférieur de l'habitude morale, doit être entendue comme relative. Il faut avoir sans cesse présent, au cours de cet examen des modes de la conformité morale, ce qui a été dit plus haut de la suggestion et de l'imitation et de la part de spontanéité individuelle que comportent tous les processus d'assimilation sociale.

à l'enfant (normalement) les plus fructueuses imitations et aussi un moyen d'union sympathique (contentement manifesté par des éloges et des récompenses). Les parents, en tant qu'ils commandent, deviennent pour toute la collectivité des enfants des modèles exemplaires et des autorités; en tant qu'ils ne commandent pas, ils ne sont que des modèles facultatifs. L'enfant obéissant tend à identifier sa volonté avec la loi, qui gouverne tous les rapports familiaux. Il est particulièrement sévère pour ses égaux, dénonce toute infraction de leur part, en réclame le châtiment.

Le conformisme familial de l'enfant est soutenu, d'une part, par l'habitude d'obéissance née de la contrainte, d'autre part, par la satisfaction profonde trouvée dans l'*assimilation sociale* due à l'obéissance, c'est-à-dire à l'adhésion de tous à la règle familiale; à ces mobiles profonds s'ajoute enfin la notion de l'utilité de l'obéissance pour éviter les châtiments et obtenir les récompenses. De tous ces appuis bénéficient les habitudes sanctionnées par l'autorité de ces êtres supérieurs, que sont les parents. Elles se distinguent par là des autres : du conformisme familial se dégage une véritable volonté de subordination de l'activité individuelle à l'activité harmonique du groupe familial. Et cette volonté rencontrant une résistance dans des désirs individuels, il se crée un antagonisme d'une partie de l'âme enfantine contre l'autre, une première distinction grossière et une première opposition entre ses divers modes d'activité: le conformisme familial entraîne l'établissement d'une certaine hiérarchie interne des tendances, d'un certain contrôle des actes par l'idée de la loi familiale.

Exemple: La fillette rentrant de la promenade range d'abord son manteau et son chapeau par jeu d'imitation; puis elle le fait régulièrement par contrainte, ensuite elle prend conscience de la valeur d'assimilation sociale acquise du fait de son obéissance (participation à la

tenue de la maison et à la vie organique de la famille, tendresse manifestée et éprouvée, autorité acquise sur le petit frère, à qui elle impose la règle à son tour); elle accomplit volontairement l'acte de supérieure valeur, et pour cela réfrène son impatience d'aller jouer : elle accède alors à la véritable habitude morale de l'ordre.

d. — Le moment décisif de ce processus est celui où l'obéissance apparaît à l'enfant comme la voie royale du développement propre par assimilation sociale. Et le secret de cette révélation de la vie morale, c'est l'unité réelle et organique de la société et de l'individu, de l'autre et du moi ; en raison de cette unité, la tendance vers des formes morales et sociales d'activité est de l'essence de l'âme individuelle. La loi sociale, ce n'est pas la règle abstraite de la coutume, c'est la loi de développement de la vie individuelle dans la vie sociale et c'est aussi la loi de réalisation perpétuelle de la vie sociale par le concours et le mouvement des volontés dites individuelles.

La contrainte n'est qu'un moyen épisodique de l'autorité familiale. L'autorité vraiment créatrice d'habitudes morales est celle qui, émanant d'un être supérieur, dont l'action crée une harmonie sociale, agit moins par prohibition que par impulsion et attraction, en ouvrant les voies sociales de développement aux activités enfantines.

L'essence de l'habitude morale, c'est un conformisme non mécanique ni servile, mais qui cherche dans la conformité un mode d'union et d'enrichissement de la vie, et qui est prêt à remplacer la lettre de chaque règle par d'autres formes de relations répondant mieux à l'unité réelle et au développement social de la vie humaine. En d'autres termes, l'habitude morale se distingue du simple conformisme, en ce qu'elle implique volonté d'action conforme à la loi.

IV. — Le processus du développement des habitudes

morales en fonction des mœurs, qui vient d'être décrit sur l'exemple de l'enfant dans la famille, est le même, pour l'essentiel, quel que soit le groupement social considéré. Et dans tous les cas la distinction entre le simple conformisme, auquel peut fort bien être arrêtée la moralisation sociale de l'individu, et l'habitude morale volontaire garde une importance capitale. L'arrêt du développement moral à la conformité avec minimum de volonté a les deux conséquences suivantes : 1° la simple conformité disparaît avec les circonstances sociales, qui la maintenaient ; 2° elle constitue un lien insuffisant de l'individu au groupe (point de lien affectif ni idéal). Elle témoigne généralement d'une faible progressivité du groupe : un groupe, qui s'accroît et se modifie, exige beaucoup de ses membres, favorise par son mouvement leur développement individuel, leur enrichissement par assimilation, et, par suite, leur accession à une volonté morale en harmonie avec l'activité collective. Réciproquement, la volonté morale des individus, se manifestant en initiatives coordonnées, est cause de progressivité pour le groupe. (Exemples pris de la vie des partis politiques.)

VII. — FORMES COMPLEXES DES FACTEURS SOCIAUX DES HABITUDES ET DE LA VOLONTÉ MORALES : LE SYMBOLISME SOCIAL.

Le mode de formation de la volonté morale conforme est exceptionnellement simple dans la famille, en raison de la grande inégalité entre les parents et l'enfant, inégalité qui rend pour celui-ci l'obéissance immédiatement et visiblement féconde, et en raison de l'incarnation constante de l'autorité dans les parents, à qui l'enfant est uni par des sentiments naturels d'affection. Il n'en est plus de même dans les autres groupements (école, régiment, atelier, syndicat, nation, etc.), où le rapport de la discipline de contrainte à la valeur

de développement est moins direct et moins sensible, où l'incarnation de l'autorité n'est que fonctionnelle, non proprement personnelle (*un* maître, *un* chef militaire, *un* patron, *un* secrétaire de syndicat, *un* chef d'État.)

Le mécanisme générateur du conformisme ne varie guère : les suggestions de contrainte sont partout fort semblables. Mais, faute d'autorité personnelle, les moyens d'action des groupes proprement sociaux sur la volonté morale individuelle ne sont pas les mêmes que ceux de l'autorité familiale : le groupe se projette dans l'esprit individuel sous la forme d'une représentation abrégée, que nous appellerons un *symbole.*

Ce terme de *symbole* désigne généralement une notion, un signe, qui n'est pas la notion directe ni abstraite d'une réalité, mais qui constitue un équivalent pratique de la notion directe ; ou encore : la transposition dans une autre matière de certains caractères émotifs d'une perception.

Exemples : Les cheveux gardés dans un médaillon, provoquant une émotion substitutive de l'émotion de présence. L'image poétique, véhicule de l'émotion relative à la réalité signifiée. Tout art vit de symbole.

Le symbolisme joue un rôle considérable dans la vie morale. La volonté morale n'a jamais pour objet propre l'accomplissement d'un acte particulier ; mais les actes particuliers, modes d'expression de la volonté morale, représentent l'objet infini, non connu, mais pressenti, de la volonté morale : ils sont des *symboles de l'objet de la volonté morale.* Toute chose ou notion, qui signifie quelque finalité morale, participe de cette valeur symbolique. Exemple : Pour le nouvel écolier les livres neufs, les cahiers blancs sont symboliques de tout le travail futur.

Toute notre activité morale a un caractère symbolique. Pourquoi suffit-il souvent, pour sortir d'un état de sécheresse morale, de pessimisme découragé, pour

renaître à la confiance et à la sérénité, de l'accomplissement d'une modeste tâche professionnelle ou d'une obligation quelconque (léger service rendu, par exemple) ? C'est que cet acte, insignifiant en soi, est symbolique de l'accomplissement de notre destination morale ; il est évocateur de notre vie morale, des fins de notre volonté, et il supplée l'accomplissement impossible et même la conception difficile de ces fins.

Le symbole est un mode très important de rapports sociaux de toute nature. Symboles, les rites de salutation, les appellations, les différentes tenues, les invitations, etc. ; ce sont des signes évoquant des formes diverses de rapports sociaux, de dispositions pratiques intéressant nos diverses relations mondaines.

En résumé : le symbolisme est un élément essentiel de la vie de relations et un caractère constant des actes proprement moraux.

Nous sommes maintenant en mesure de comprendre comment des groupements sans incarnation naturelle et trop étendus pour être embrassés par intuition, projettent des symboles dans l'esprit individuel.

Formes diverses de ces symboles : 1° *Incarnations conventionnelles ou fonctionnelles :* exemple : le Chef d'État, représentant la nation, évoquant l'unité nationale, l'espoir national, la douleur nationale, etc. Il est l'occasion d'actes ou de gestes, qui signifient le dévouement au pays et autres dispositions de même ordre ; 2° *Représentations évocatrices :* La croix, le drapeau, le tablier maçonnique, etc. ; 3° *Idées, idéaux :* Le Symbole de Nicée ; la Déclaration des droits de l'homme ; le programme d'un parti (et dans ce programme une formule : « organisation du travail » dans le socialisme de 1848).

Ce ne sont là que des modes divers de suggestion de ce qui fait l'union des membres du groupe, de sa raison d'être, de l'orientation de son action, de ses désirs, de ses espoirs, de sa volonté commune.

Comme le symbolisme de l'œuvre d'art, comme le symbolisme de l'acte moral, le symbolisme social ne représente pas une réalité actuellement donnée, des faits actuellement observables : le parti, tel que le représente son programme, n'existe que dans ce programme ; le drapeau évoque une patrie glorieuse, sainte, qui n'est pas la collection des êtres ni des faits historiques, bien que cette évocation y ait rapport ; la Révolution française est aujourd'hui un symbole relatif aux événements historiques de 1789-1795, mais qui n'équivaut pas à la constatation historique de ces événements. L'objet du symbole social, ce n'est pas l'ensemble des phénomènes sociaux observables : c'est une destination sociale. Le symbole est la représentation pratique d'une volonté collective.

Il rend possible l'union réelle de la volonté morale de l'individu à la vie du groupe ; possible l'imitation morale du groupe par l'individu. En se symbolisant, le groupe devient capable d'une autorité d'entraînement et de développement analogue à celle dont jouit le père dans la famille. Réciproquement, l'intervention morale de l'individu, capable de modifier le symbole, est capable aussi d'agir sur le groupe même.

Exemple concret de l'influence morale d'un groupe sur les habitudes et sur la volonté morales : L'autorité nationale sous la forme militaire. Le soldat est formé par contrainte à une discipline pénible, qui ne serait pas supportable, si on ne lui en faisait entrevoir le rapport à l'unité réelle d'une volonté nationale symbolisée par l'idée de Patrie et par la représentation évocatrice du drapeau. En temps de crise nationale suspendant les intérêts particuliers, surexcitant l'activité sociale, la puissance motrice du symbole se déchaîne : il signifie aux individus la valeur absolument supérieure de la vie sociale, qui les emporte, il provoque une pleine adhésion des volontés morales à l'action collective, fait naître en beaucoup d'individualités des passions

inconnues d'héroïsme oublieux des intérêts propres.

Le processus de l'influence morale est le même pour tous les types de groupes sociaux symbolisés. Les associations d'intérêts privés, sans symboles (la société anonyme en est le type accompli), ne constituent pas des groupes sociaux moralement éducatifs. Mais quand dans une coopérative ou dans un syndicat apparaît une représentation symbolique du groupe, celui-ci devient légiférant, contraignant et entraînant.

On pourrait nommer religion, en un sens très étendu, *tout système de symboles lié à une forme sociale*, soit à une forme sociale ayant essentiellement d'autres fonctions que celle de la représentation symbolique (religions familiales, nationales), soit à une forme sociale ayant pour fonction essentielle la représentation symbolique des fins collectives de la volonté humaine (sociétés proprement religieuses : Églises chrétiennes, Islam, etc.).

De la société anonyme à la société proprement religieuse, il serait possible de ranger les formes sociales en série selon l'importance du rôle de la représentation symbolique.

Mythes et idéaux.

On pourrait utilement aussi ranger les symboles sociaux en série d'après l'importance de l'écart entre la représentation symbolique du groupe et la notion de ce groupe en tant que collection de phénomènes sociaux observables.

Lorsque l'écart est très grand, que le symbole enveloppe des éléments représentatifs importants non fournis par la réalité matérielle du groupe, et auxquels est attribuée une réalité indépendante de celle de la forme sociale donnée, le symbole est un *mythe*. Exemple : La Rome légendaire, avec ses dieux tutélaires et la promesse de ses destinées mondiales.

Lorsque le symbole tient de près à la forme sociale donnée, qu'il n'est qu'une interprétation par la volonté morale des données sociales de l'expérience, une projection directe de la volonté morale d'un groupe conscient de sa destination, le symbole est un *idéal*. Exemple : La société démocratique, collectiviste ou syndicaliste.

Entre le *mythe*, résultat d'une symbolisation inconsciente avec attribution d'une réalité objective à l'image symbolique, et l'*idéal*, système d'idées de valeur symbolique tiré d'une forme sociale par interprétation morale, il n'y a point de distinction essentielle, mais seulement la différenciation continue, qu'implique le passage insensible de l'inconscient au conscient.

VIII. — Influence sociale et enseignement moral.

Les groupes sociaux ne se bornent pas à imposer en fait des habitudes sociales et à se manifester en représentations symboliques, agissant sur la volonté individuelle. Ils s'appliquent à implanter dans les esprits individuels par un enseignement approprié les représentations symboliques, qui doivent susciter et diriger les volontés individuelles, et par un enseignement approprié aussi, dans les sociétés parvenues à un degré suffisant de rationalité, ils s'appliquent à expliquer et à justifier les habitudes imposées. Nous retrouvons ici ce mode d'influence, que nous avons mis à part des autres : l'enseignement moral, objet de notre cours des précédentes années. Terminons en marquant l'accord de nos deux séries d'études.

La conception de l'enseignement moral, à laquelle nous avions abouti, peut s'exprimer par la formule suivante : *rejoindre une volonté morale universelle dans son fond, mais inconsciente d'elle-même et comme recouverte par le flux des représentations et des intérêts de l'instant, au moyen d'un système d'idées, qui l'exprime*

et l'éveille à la conscience de soi-même; puis attacher à ce système d'idées la notion des devoirs particuliers.

Maintenant l'étude générale des facteurs sociaux nous montre que l'influence sociale ne consiste pas en un pétrissage des individus dans un moule social, mais en l'éveil et le développement, sous l'action sociale, d'une volonté, qui dans son fond n'est pas individuelle, mais sociale et universelle; que la forme la plus haute de cette influence, celle qui établit le lien essentiel de la volonté morale de l'individu à celle du groupe, c'est la projection dans les esprits individuels d'un symbole représentatif de la finalité collective, symbole par le moyen duquel s'opère la fusion de la volonté individuelle et de la volonté du groupe.

L'enseignement moral, tel que nous l'avions défini, rentre donc comme une partie organique essentielle dans le système naturel de l'éducation sociale envisagé dans ses conditions concrètes.

APPENDICE

QUESTIONNAIRE-GUIDE POUR L'OBSERVATION DU CARACTÈRE MORAL DES ENFANTS A L'ÉCOLE (1)

I. — Notice sur le mode d'établissement et l'usage du questionnaire.

A. — *Établissement du questionnaire.*

L'établissement de ce questionnaire est le fruit d'une collaboration. Le point de départ a été fourni par des notes sommaires, au moyen desquelles les maîtres de l'école Voltaire, à Montpellier, sur l'initiative du directeur de cette école, M. Michel, résument et fixent chaque année leur appréciation de chacun de leurs élèves. Les divers points d'observation intéressant le caractère moral relevés dans l'ensemble de ces notes ont été réunis et classés, fournissant ainsi la matière d'un premier schéma, qui a été ensuite étendu, remanié, modifié, autant qu'il a paru nécessaire ; en ce nouvel état le schéma a été soumis aux observations critiques des auditeurs des conférences de pédagogie de la Faculté des lettres de Montpellier et de plusieurs maîtres des divers ordres d'enseignement, qui ont bien voulu accorder leur concours. Le questionnaire a ainsi

(1) V. *supra*, p. 100. — Ce questionnaire a été publié d'abord dans le *Bulletin de l'Association amicale des instituteurs et institutrices de l'Hérault*, juillet 1913, puis dans l'*Union morale*, organe de la Ligue française d'éducation morale, juillet 1914. — La présente rédaction a subi par rapport à la première publiée quelques modifications de forme extérieure, plus que de fond, dans le sens déjà indiqué dans la Notice (V. ci-dessous le dernier alinéa de la section A.) Les quelques tests de la colonne 3 sont donnés à titre de simple indication et en vue des perfectionnements ultérieurs attendus de l'usage.

bénéficié de critiques et de suggestions fournies notamment par Mmes Cruvellier, directrice de l'École normale d'institutrices de Montpellier ; Planté, directrice de l'École primaire annexe ; Groshens, directrice de l'École maternelle annexe ; Soboul, professeur à l'École normale de Nîmes ; Planté, institutrice à Saint-Clément ; MM. Cramaussel et Lafont, professeurs au Lycée de Montpellier ; Olive, directeur de l'École Normale de Montpellier ; Philibert, directeur de l'École normale de Nîmes ; Salles, inspecteur primaire à Montpellier ; Danchaux, professeur à l'École supérieure ; Daumas, Gay, Nazon, Vallette, instituteurs publics à Montpellier, etc... Des monographies d'essai ont été faites fort utilement, à l'aide d'une première rédaction du questionnaire, par six élèves-maîtresses de l'École normale de Montpellier.

Le questionnaire a donc été élaboré, à partir d'une première base d'expérience pédagogique, avec le concours et sous le contrôle de praticiens de l'éducation scolaire. Le résultat obtenu a été ensuite confronté avec les travaux déjà publiés d'un point de vue analogue, dont nous avons pu prendre connaissance.

L'*Intermédiaire des éducateurs*, bulletin de l'École des sciences de l'éducation de Genève, a bien voulu s'intéresser à notre Questionnaire en cours de préparation et nous fournir des renseignements utiles : en sollicitant de ses lecteurs sur les points qui nous préoccupent des indications nouvelles, il nous a permis d'attendre pour l'avenir une collaboration précieuse, dont nous lui sommes d'avance reconnaissants.

Il convient, en effet, de ne pas considérer le présent Questionnaire comme un résultat définitif. Nous pensons que, tel qu'il est, il est déjà susceptible de rendre service à l'éducateur curieux d'observation. Mais c'est par l'usage même qu'il devra être progressivement précisé et mieux adapté à la pratique. A ce travail de perfectionnement nous convions tous les maîtres qui

voudront bien mettre eux-mêmes le Questionnaire à l'essai, et nous les prions instamment de nous adresser leurs critiques, leurs suggestions de modifications, de questions supplémentaires, de simplifications, etc... Nous espérons que des éditions ultérieures porteront la marque d'une vigoureuse révision collective.

Dès à présent il nous est apparu que la rédaction actuelle oscille entre deux types de questions : questions *générales*, demandant l'indication d'une qualité ou manière d'être psychique attribuée à l'enfant, et questions *particulières* portant sur des faits d'observation directe non interprétés. Nous avons cru devoir conserver pour le moment ce double caractère, qui répond à un double besoin. Mais nous pensons que cette dualité nous indique la direction dans laquelle le perfectionnement du Questionnaire doit être cherché : il semble qu'il soit appelé à se dédoubler et à comporter, d'une part, une série de *questions d'appréciation psychologique*, réduites au plus petit nombre possible ; d'autre part, l'indication d'un grand nombre de *faits à observer* susceptibles de servir de tests relatifs à chacune des questions d'appréciation et aidant à répondre à ces questions avec quelque sûreté.

B. — *Instruction pour l'usage du questionnaire.*

Il est destiné de façon générale à faciliter aux maîtres l'observation qui leur permet de pénétrer les caractères individuels de leurs élèves. C'est là son usage pratique immédiat.

Il permet aussi, en fixant les résultats de ces observations, de rassembler des matériaux pour servir à la connaissance générale des éléments et du développement du caractère des enfants et à celle de l'influence que l'éducation exerce et est susceptible d'exercer sur ce développement.

Pour rassembler des matériaux propres à cet usage, il sera particulièrement fructueux d'employer le Ques-

tionnaire à des *études comparatives* permettant de mettre en évidence l'action de tel ou tel facteur psychique ou social du développement moral. — On pourra, par exemple, étudier comparativement des petits groupes d'enfants soigneusement établis d'après le milieu familial et social auquel ces enfants appartiennent (des comparaisons de ce genre sont spécialement requises pour l'étude des facteurs sociaux de l'éducation); — ou des petits groupes établis d'après certains caractères psychologiques (des comparaisons de ce genre pourraient donner lieu à la distinction de types moraux différents, réclamant des formes d'éducation morale non identiques); si l'on recommence chaque année la monographie du caractère d'un même enfant jusqu'à la fin de sa scolarité, la collection de ces monographies constituera l'objet d'une étude comparative très utile pour la connaissance du développement du caractère moral.

Dans tous les cas il sera nécessaire de procéder par monographies constituées aussi complètement que possible au cours de l'expérience scolaire.

Pour faire la monographie du caractère moral d'un enfant, il n'est pas nécessaire de répondre à toutes les questions. Il convient de ne répondre qu'aux questions auxquelles se rapportent exactement des observations faites ; pour cela le procédé le plus sûr est de se borner à placer, en regard de la question ou du numéro qui la représente, le simple énoncé des faits observés, qui semblent se rapporter le mieux à la question.

La description générale demandée à la fin du Questionnaire ne doit pas être un résumé des réponses faites; elle doit exprimer directement la notion d'ensemble que le maître est parvenu à se faire du caractère étudié; elle doit, sans subir l'influence de la forme systématique du Questionnaire, mettre en évidence les traits saillants les plus propres à caractériser la nature individuelle de l'enfant observé.

QUESTIONNAIRE

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
	Nom de l'enfant. — Nationalité. Date et lieu de naissance.	
	I. — *Vie physique.*	
	1. — Taille. — Poids.	
	2. — Capacité thoracique.	2. — Mesure spirométrique.
	3. — Santé générale. — Aptitude physique générale (force ou faiblesse).	
	4. — Particularités physiques (indiquer notamment les particularités physiques ou sensorielles d'où résulterait pour l'enfant quelque infériorité).	
	5. — Conditions de vie physique (hygiène).	
	II. — *Activité générale.*	
6. — Degré d'activité.	6. — L'enfant manifeste-t-il une préférence pour l'action ou pour le repos ?	6. — Activité en classe. Agitation ou inertie en récréation.
7. — Coordination des mouvements.	7. — Ses mouvements sont-ils habituellement lents ou rapides, adroits ou maladroits, directs ou hésitants ?	7. — Jeux, gymnastique, gestes utiles, écriture.

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
8. — Contrôle des mouvements.	8. — Dans quelle mesure est-il capable ou incapable d'immobilité? — Capable ou incapable d'arrêter volontairement certains réflexes?	8. — Aptitude à s'interdire la clôture des paupières et les gestes défensifs quand on approche brusquement la main de son œil.
9, 10, 11. — Effort et fatigue.	9. — A quel degré est-il capable d'effort physique ou mental?	9. — Physique : mesures dynamométriques. Mental : accroissement d'activité en présence d'un intérêt (p. ex. à l'occasion d'un concours).
	10. — Est-il prompt ou résistant à la fatigue physique? mentale?	
	11. — La fatigue produit-elle en lui une excitation nerveuse?	
12. — Variations de l'activité générale.	12. — Est-il toujours également actif, ou son activité est-elle variable par périodes? — Si elle est variable, aperçoit-on des causes de variations?	
13. — Effets des émotions sur l'activité.	13. — Son activité est-elle excitée ou déprimée par telles ou telles émotions?	13. — Ex. : Si un accident survient à un camarade, l'émotion l'incite-t-elle à porter secours ou l'immobilise-t-elle? Un chagrin l'abat-il ou le surexcite-t-il?

14. — Directions de l'activité.	14. — Son activité a-t-elle des directions définies et constantes ? — S'exerce-t-elle tantôt dans une direction, tantôt dans une autre ?	14. — Etudes, travaux manuels, jeux, dépense physique sans objet, action sociale.
	III. — *Affectivité générale.*	
15-16. — Douleur et plaisir sensibles.	15. — Paraît-il plus ou moins sensible ou insensible à la douleur physique ? 16. — Paraît-il particulièrement sensible au plaisir physique ?	15. — Coups, brûlures, onglée, maux de dents, etc...
17 à 21. — Joie et tristesse. Leurs modalités.	17. — Est-il habituellement joyeux ou habituellement triste ? 18. — A-t-il des périodes de joie et des périodes de tristesse? A quelles causes attribuez-vous les variations ? 19. — Est-il sujet à de brusques accès de joie ou de tristesse? 20. — Est-il remarquable par son indifférence ? 21. — Subit-il fortement l'influence de la gaîté et de la tristesse de son entourage ?	19-20. — Succès, échecs, récompenses, punitions, vacances, fêtes, déceptions, etc...
22 à 28. — Expression et contrôle des émotions.	22. — Rit-il beaucoup ? Peu ? Hors de propos ? De quelque façon particulière ? 23. — Pleure-t-il facilement ? Pour quels motifs ? 24. — Lui arrive-t-il de pâlir brusquement ? Dans quelles circonstances ? 25. — Est-il sujet à rougir? Dans quelles circonstances ? 26. — Tressaille-t-il, quand il est à l'improviste touché ou interpellé ? 27. — Manifeste-t-il de l'aptitude à comprimer l'expression de de ses émotions ? 28. — De façon générale présente-t-il quelque particularité quant à l'expression de ses émotions ?	27. — Dissimulation de la crainte, de la surprise, de la douleur, de la joie, du dépit, etc...

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
	IV. — *Dispositions sentimentales et actives.*	
29 à 35. — Caractères généraux des dispositions sentimentales et actives.	29. — Les émotions et sentiments auxquels il est sujet présentent-ils habituellement un caractère de violence? De vivacité ? Ou au contraire ? 30. — Ses émotions se manifestent-elles par des actes (défense, agression, mouvement de générosité, etc...) ou par des réactions exprimant seulement l'état affectif (rires, larmes, cris, immobilisation, dépression, etc...) 31. — Est-il prompt ou lent à s'émouvoir, à se décider ? Ardent ou flegmatique ? 32. — Ses dispositions sentimentales sont-elles passagères ou durables ? 33. — Est-il constant dans ses entreprises ? Entêté ? Inconstant ? 34. — Est-il imaginatif, faiseur de projets, rêveur d'avenir ? Ou tout occupé par l'intérêt présent ? 35. — Est-il décisif, confiant en soi, optimiste, enthousiaste ? Est-il hésitant, enclin au découragement, pessimiste, froid à l'action ?	**30. — Relations entre camarades.**
36 à 43. — Dispositions passionnelles particulières.	36. — Est-il avide de plaisirs, voluptueux ? 37. — Est-il sujet à la peur ? Habituellement craintif, et de quoi ? 38. — Réagit-il contre la peur ? Contre la douleur?	

36 à 43. — Dispositions passionnelles particulières.	39. — Est-il inquiet ? 40. — Irritable ? 41. — Colérique ? Modes de manifestation de sa colère 42. — Recherche-t-il le danger, le risque, l'émotion ? 43. — Quels sont ses goûts dominants ? Tel ou tel de ses goûts revêt-il le caractère d'une passion ?	43. — Ex. : Goût pour les plaisirs de la bouche, le jeu, tel ou tel jeu, la lecture, le travail, le succès, les collections, le vagabondage, etc...
44 à 47. — Aptitudes sociales générales.	44. — Est-il enclin à éprouver sympathiquement les émotions des autres ? 45. — Est-il enclin à agir en vertu de la suggestion de paroles entendues, de spectacles, d'exemples ? 46. — Est-il volontairement imitatif ? 47. — Se singularise-t-il en quelque chose ? Cherche-t-il à se singulariser ? Agit-il par contradiction ?	
48 à 71. — Dispositions sociales. — (Société des camarades).	48. — Recherche-t-il la société ou est-il sauvage ? 49. — A-t-il hardiesse et facilité pour se lier avec des camarades ? Est-il timide ? 50. — Expansif ou taciturne ? 51. — Ouvert, sincère ? Ou dissimulé, hypocrite ? 52. — Confiant ? Défiant ? 53. — Généreux ? Egoïste ? 54. — Doux ? Violent ? — Aimable ? Revêche ? — Pacifique ? Querelleur ? 55. — Bienveillant, protecteur des faibles ? Moqueur, taquin, persécuteur ? 56. — Porté à la pitié ? Dur ? 57. — S'intéresse-t-il aux plantes, aux animaux ? Est-il bon ou cruel envers les animaux ? 58. — Est-il affectueux ?	51. — Noter les occasions dans lesquelles il aurait menti. Analyser les mobiles du mensonge.

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
48 à 71. — Dispositions sociales. — (Société des camarades).	59. — A-t-il ou non des amitiés particulières ? 60. — Est-il constant dans ses amitiés ou changeant ? 61. — A-t-il des inimitiés ? 62. — Est-il oublieux des offenses, des mauvais traitements ? Rancunier ? 63. — Garde-t-il mémoire des bons procédés, est-il reconnaissant ? 64. — Est-il modeste ? Orgueilleux ? Vaniteux ? 65. — Désireux d'approbation ? D'admiration ? Désireuse de plaire (coquetterie). ? 66. — Est-il enclin à l'émulation ? A la jalousie ? 67. — Est-il dénué d'amour-propre (indifférent à sa supériorité ou à son infériorité) ? 68. — Quel est le caractère des camarades et des amis qu'il recherche ? A quels clans appartient-il dans l'école ou hors de l'école ? Quel est son rôle dans ces clans ? 69. — Subit-il passivement la domination de la collectivité ? De certains camarades ? 70. — A-t-il l'esprit d'initiative ? 71. — Est-il porté à dominer, à diriger ses camarades ? Exerce-t-il un réel pouvoir ? A quoi attribuer ce pouvoir ?	

72 à 82. — Dispositions sociales. — (Discipline scolaire).	72. — A-t-il ou n'a-t-il pas de peine à se plier à la discipline ? 73. — Est-il timide devant le maître ou hardi ? 74. — Est-il naturellement porté au respect du maître ou à l'insolence ? 75. — Aime-t-il ou non l'école ? Le maître ? 76. — Est-il sensible aux éloges ? Aux encouragements (témoignages d'intérêt) ? 77. — L'encouragement le détermine-t-il à mieux faire ? 78. — Est-il plus sensible ou moins sensible aux récompenses qu'aux éloges et aux encouragements ? 79. — Est-il sensible aux reproches ? — Le reproche l'afflige-t-il ? Le décourage-t-il ? L'irrite-t-il ? L'excite-t-il à mieux faire ? 80. — Est-il plus sensible ou moins sensible aux punitions qu'aux reproches ? 81. — Comment réagit-il aux punitions ? 82. — Est-il sensible au bon renom de l'école, de sa classe ?	81. — Attitude envers le maître, acceptation, désir d'amendement, révolte, indifférence ?
83-84. — Dispositions sociales. — (Société familiale).	83. — A-t-il ou n'a-t-il pas à l'égard de ses parents des sentiments d'affection ? De respect ? De crainte ? 84. — Est-il sensible au bon renom de sa famille ?	
85-86. — Dispositions esthétiques et idéales.	85. — Est-il doué de sensibilité esthétique (émotions désintéressées au contact de la nature, en présence des belles choses) ? 86. — Manifeste-t-il des émotions de caractère religieux, mystique, idéaliste ?	85. — Paysages, mer, hauts lieux, neige, etc. ; bon goût, sens d'élégance, sentiment musical, etc...

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
	V. — *Intelligence.*	
87 à 90. — Valeur scolaire et aptitudes spéciales.	87. — Quels sont les résultats généraux de son travail scolaire ? (Très bons, bons, moyens, médiocres, faibles). 88. — Est-il plus apte à certaines études qu'à certaines autres ? 89. — A-t-il pour quelque étude une aptitude remarquable ? 90. — A-t-il plus ou moins d'aptitude pour les travaux manuels et pour le dessin que pour les études proprement intellectuelles ?	
91-92. — Curiosité.	91. — Est-il curieux ? Aime-t-il à lire ? Quoi ? 92. — Quels sont les objets qui attirent particulièrement sa curiosité et dont le souvenir se fixe le mieux dans sa mémoire ?	92. — Vérités logiques, mathématiques ; — animaux, plantes (sciences naturelles); — pays lointains, voyages ; — objets matériels, outils, mécanismes ; — faits sociaux, événements de la vie scolaire, de la rue, politique, histoire ; — objets de la vie intérieure ; — objets d'émotion esthétique, beauté de la nature, poésie, choses mystérieuses, etc...
93-94. — Bagage intellectuel.	93. — Possède-t-il des notions étendues ou peu étendues (proportionnellement aux autres enfants de sa classe et de son âge). 94. — Les notions qu'il possède sont-elles généralement exactes ou erronées (erreurs, préjugés, superstitions).	
95. — Attention.	95. — A quel degré est-il capable d'attention ? Est-il capable de donner son attention à ce qui ne l'intéresse pas ?	

96 à 98. — Jugement en général.	96. — Est-il ou n'est-il pas apte à apercevoir de lui-même des rapports entre les idées, entre les faits ? 97. — Les aperçoit-il avec justesse ? 98. — Est-il enclin à juger avec précipitation, à croire qu'il a compris ? A accepter sans contrôle les jugements des autres ou à y faire objection ? Est-il désireux de compréhension réelle, ou se contente-t-il d'explications superficielles, verbales ?	96-97. — Tests Binet-Simon : XIV, XXX, XXXVI (définitions). Mots à trouver et écrire en plus grand nombre possible en 3 minutes. Binet-Simon XXIV (questions d'intelligence). Exercices d'invention (mots omis dans un texte à suppléer).
99 à 103. — Jugement pratique et aptitude à l'introspection.	99. — Applique-t-il plutôt son intelligence à des objets théoriques ou aux faits qui ont pour lui un intérêt pratique ? 100. — Manifeste-t-il par sa conduite un jugement sain de ses intérêts ? Du caractère du maître ? Du caractère de ses camarades ? 101. — Manifeste-t-il de l'aptitude à se connaître lui-même, à se rendre compte de ses dispositions intérieures, de sa valeur, de ses défauts ? 102. — Délibère-t-il avant d'agir ? 103. — Apprécie-t-il ses actes accomplis ?	101. — Rédactions dont le sujet exige quelque sens de la vie intérieure. — Explications que l'enfant est appelé à donner sur sa conduite. — Réponses en classe de morale.

VI. — *Habitudes actives.*

Remarque. — Les *habitudes* sur lesquelles portent les questions ci-dessous sont étroitement liées aux *dispositions sentimentales et actives* de la division IV. Elles en sont cependant au moins virtuellement discernables, parce qu'elles peuvent être pour partie l'effet d'un contrôle dû soit à un dressage, soit à des imitations, soit à un certain développement de la vie rationnelle

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
	chez l'enfant. — Par exemple, des habitudes de politesse et de déférence peuvent coexister avec des dispositions à la violence, à la révolte ; des habitudes de grossièreté, d'hostilité envers le maître avec des dispositions au respect).	
104 à 107. — Caractères généraux des habitudes.	104. — Contracte-t-il aisément des habitudes ? Sont-elles durables ? En change-t-il aisément ? Est-il perfectible ? Routinier ? 105. — Agit-il par lui-même ? Attend-il un commandement ? 106. — Est-il rapide ou musard ? 107. — De façon générale est-il bien habitué ou mal habitué ?	106. — Rapidité moyenne de son travail.
108 à 111. — Habitudes particulières.	108. — A-t-il des habitudes de patience, de persévérance ? 109. — A-t-il des habitudes de propreté, de soin de sa personne ? 110. — Ses manières sont-elles grossières ? Affinées ? 111. — A-t-il des habitudes d'ordre, d'exactitude ?	108. — Régularité dans les exercices. — Continuité des progrès dans les études, les jeux, etc. 109. — Propreté du corps, du vêtement, des livres. 110. — Vocabulaire, gestes, usages. 111. — Heures, régularité des exercices, tenue des cahiers, perfection des ouvrages manuels, missions confiées, etc...

108 à 112. — Habitudes particulières	112. — De sobriété ?	112. — Goûter fourni par la famille, bonbons et boissons achetés au dehors, attitude à la cantine, etc.
113 à 125. — Habitudes particulières. — (relations sociales).	113. — De sincérité ? De mensonge ? 114. — Cherche-t-il ou non à se faire valoir ? Se vante-t-il ? De quoi ? 115. — A-t-il l'habitude constante de la probité ? 116. — A-t-il des habitudes d'avarice ou de prodigalité ? 117. — Est-il ou non fraudeur ? 118. — Est-il habituellement respectueux des droits et de la dignité de ses camarades ? 119. — Fait-il respecter ses propres droits et sa propre dignité ? 120. — A-t-il l'habitude de porter des jugements sur les actes des autres ? 121. — Est-il rapporteur ? Par quels mobiles est-il poussé, à rapporter ? 122. — Est-il ou non obéissant au règlement et au maître ? Quels sont les mobiles de son obéissance, de sa désobéissance ? 123. — A-t-il des habitudes de politesse ? De déference pour le maître, pour ses parents, pour les personnes âgées ? 124. — Est-il habitué à rendre des services ? Avec complaisance ? Zèle ? 125. — Présente-t-il quelques habitudes vicieuses particulières ?	116. — Usage de l'argent de poche. 117. — Devoirs ou compositions copiés, leçons soufflées, tricherie au jeu.

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
	VII. — *Volonté. Idées directrices de la conduite.*	
126 à 128. — Contrôle.	126. — A quel degré est-il capable d'exercer un contrôle efficace de ses actes ? Dans quelle mesure n'est-il pas maître de ses impulsions ? 127. — Est-il capable d'exercer un contrôle efficace de ses actes par rapport à des maximes morales acceptées ? De se rendre meilleur ? 128. — Est-il capable de profiter d'un contrôle externe ?	
129. — Rapport du jugement à la pratique.	129. — Accepte-t-il intellectuellement des préceptes moraux auxquels il ne conforme pas normalement sa conduite ?	
130 à 132. — Organisation morale générale de la volonté.	130. — Discerne-t-on en lui une conception générale de la vie optimiste ou quelques symptômes de pessimisme, de scepticisme ? 131. — Paraît-il capable à quelque degré de sacrifier consciemment ses intérêts particuliers à quelque fin générale ? 132. — Distingue-t-on en lui des sentiments spécifiquement moraux : respect général du devoir, joie de bien faire, repentir ?	

133 à 135. — Jugement pratique.	133. — Est-il capable à quelque degré de se connaître lui-même, de juger moralement ses actes et sa valeur propre ? 134. — A-t-il une connaissance générale précise de ses principaux devoirs ? 135. — A-t-il dans les cas particuliers un jugement sain de ce qu'il doit et de ce qu'il ne doit pas faire ?
136-137. — Contrôle externe. — Imitation réfléchie.	136. — Retrouve-t-on en lui la physionomie morale de quelqu'un ? De ses parents ? De quelque autre ? 137. — Quels sont les types de personnes, de héros de l'histoire ou de la littérature pour qui il a de l'admiration ?
138. — Système idéal.	138. — Quels sont les mobiles les plus généraux de sa conduite ? Discerne-t-on en lui des idées ou systèmes d'idées ayant à quelque degré la fonction de régulateur de sa conduite ? (Idées de jouissance, d'intérêt propre, d'ambition, de dignité personnelle ; — rêves d'avenir ; — modèles d'imitation ; — idée générale de devoir ; — croyances confessionnelles et respect d'une autorité confessionnelle ; — croyances non confessionnelles : idées nationales, politiques, sociales, etc... — Indiquer si l'on aperçoit un système plus ou moins cohérent de ces idées directrices ou plusieurs systèmes juxtaposés, ou des idées sans lien, ou l'absence de toute idée. — Indiquer le rapport des idées directrices aux habitudes et à l'enseignement moral donné à l'école.

QUALIFICATIONS PSYCHOLOGIQUES	OBJETS D'OBSERVATION	CAS RÉVÉLATEURS ET TESTS EXPÉRIMENTAUX
139. — Evolution morale.	139. — A-t-on pu discerner au cours de la scolarité une évolution du caractère moral, et laquelle ? En discerne-t-on les causes ?	
	VIII. — *Description générale du caractère observé.*	
140. — Silhouette morale.	140. — Exposer les traits saillants du caractère en quelques mots, librement, sans tenir aucun compte du dispositif du questionnaire ; et formuler une appréciation d'ensemble du point de vue moral.	

IV

LA NOTION PÉDAGOGIQUE D'ATTENTION (1)

1. — La plupart des travaux contemporains de psychologie portant sur l'attention la définissent d'abord comme un état spécial de la pensée donné dans l'expérience commune (monoïdéisme, sélection, concentration, etc.) et s'appliquent ensuite à préciser analytiquement cet état et ses conditions de production. Or il semble qu'à l'analyse la notion de l'état défini comme original se dissolve, et au terme des recherches on se trouve en face d'une théorie générale du processus intellectuel, faisant ressortir telle ou telle phase de ce processus comme ayant une importance capitale pour son bon développement : adaptation (*Binet*), schématisation (*Revault d'Allones*), discrimination (*Daws Hicks*), etc. Par où l'on semble assez logiquement induit à conclure que la notion initiale, ne résistant pas à l'analyse, n'a que l'apparence d'un ensemble consistant de rapports psychiques et doit être exclue, comme encombrante, du domaine des études psychologiques (*Foucault*).

2. — Cependant cette exclusion rencontre des résistances, qui ne proviennent pas seulement de la rou-

(1) Communication faite au Congrès de l'*Association française pour l'avancement des sciences*, sous-section de psychologie, Strasbourg, 1920.

tine, mais aussi et surtout de l'intérêt pratique qui s'attache à la notion d'attention. Or une notion pratiquement utile a des chances de déterminer utilement un champ d'études scientifiques. — La pédagogie fait de la notion d'attention un usage particulièrement assidu. Pour l'éducateur l'attention est une notion réelle, dont l'usage technique est indispensable et précieux. Cette conviction des éducateurs n'a pas été sans stimuler les recherches expérimentales sur l'attention, celles notamment qui tendent à en réaliser la mesure. Peut-être le tort de ces recherches est-il de n'avoir pas considéré d'assez près les données fournies par la technique, qu'elles prétendent servir (1). C'est à cette considération que je veux m'appliquer ici.

3. — Au cours d'une leçon de botanique, le maître invite les écoliers à considérer une fleur *avec attention*. Qu'entend-il par là ? — 1° Que les enfants tournent leurs regards sur la fleur et non ailleurs ; — 2° qu'ils considèrent spécialement le nombre et les aspects des éléments qu'il désigne ou qui sont déjà connus en vertu d'un enseignement antérieur ; — 3° qu'en conclusion de cet examen, leurs esprits conçoivent la classification de la plante en question ou telle autre notion botanique, à laquelle il a prétendu les conduire ; bref que le mouvement continu de leur pensée soit tel qu'il aboutisse à la connaissance nouvelle, dont l'acquisition est la fin de la leçon. Il appelle attentifs les enfants dont la pensée se dirige constamment vers cette fin ; inattentifs, ceux dont la pensée dévie de la fleur sur tout autre objet, ou s'attarde à jouir de l'éclat, du parfum de la fleur, à suivre les évocations liées à ces émotions et étrangères à la fin botanique. Le problème pédagogique de l'attention est heureusement résolu, quand l'éducateur obtient la connexion constante des mécanismes associatifs de l'enfant avec la fin

(1) Cf. *supra*, « l'*Organon pédagogique* », p. 11 et suiv.

proposée ; il ne l'est pas, quand l'automatisme des associations reste rebelle à la domination de cette fin, ou quand plusieurs fins incoordonnées dirigent alternativement les associations.

Sans doute la fin, qui détermine pédagogiquement l'attention, est d'abord conçue par le maître. Mais celui-ci s'efforce d'introduire comme notion active dans l'esprit des écoliers soit cette fin même, soit une série de fins intermédiaires coordonnées à la principale.

4. — Ces constatations pédagogiques déterminent une notion psychologique de l'attention, qui ne coïncide pas avec celle de travail mental. Le travail mental accompli dans l'unité de temps résulte d'une foule de conditions psychiques variables et ne saurait représenter avec exactitude la coordination des mécanismes élémentaires avec des fins intellectuelles conçues : il est très possible que la coordination maxima, chez un écolier dit attentif, de la notion finale du problème de calcul à résoudre et des éléments possédés utiles à la solution du problème, produise un travail mental inférieur à celui que fournit un écolier dit peu attentif, chez qui la coordination envisagée est intermittente, inhibée par des distractions fréquentes, mais qui est mieux servi par les notions acquises et par les mécanismes élémentaires d'association, dont il dispose ; chez un même écolier il n'est pas certain que les variations du travail mental correspondent exactement à celles dela coordination des mécanismes à une fin.

La notion d'attention déterminée par l'usage pédagogique ne concorde pas exactement avec le monoïdéisme, car elle implique essentiellement un mouvement mental relatif à une fin conçue, qui en marque le terme. Peu importe d'ailleurs qu'il s'agisse d'une succession d'idées rationnelles ou d'états esthétiques : aussi bien que la rêverie, les obsessions et ruminations, malgré la fixité du principe attractif, sont des processus

d'inattention ; tandis que la méditation de l'artiste, qui organise des images et des émotions autour d'une préoccupation idéale ou sentimentale conçue comme fin est un processus d'attention. Peu importe encore que les liaisons s'opèrent à la surface consciente de l'esprit ou en partie dans l'inconscient, pourvu que la fin conçue commande les mécanismes. — La notion tirée de l'usage pédagogique, qui est celle de la mise en œuvre des éléments psychiques sous l'action d'une idée finale, ne coïncide pas non plus avec celles de « schématisation » (simple condition favorable à cette mise en œuvre), ni de « discrimination » (ce terme ne désignant qu'un effet de cette mise en œuvre, savoir la sélection qui s'opère dans les représentations). Ces notions théoriques cherchent à caractériser un état de la pensée, tandis que la considération pédagogique nous invite à caractériser le mouvement de la pensée, en tant que lié à des fins intellectuelles déterminées. — Plus proche, et pour cause, de la notion pédagogique est la notion d' « adaptation » de *Binet*. Mais cette « adaptation mentale à un état nouveau », Binet ne l'a guère envisagée que comme un phénomène global, dont il a cherché la mesure et les concomitances, tandis que la notion tirée de l'usage pédagogique est celle d'un rapport dynamique défini, dont il y a lieu d'étudier les conditions et les modalités.

Remarquons que ce rapport est parfaitement exprimé par le mot d'attention (*tendere ad*) pris dans son acception la plus usuelle. Remarquons enfin que le caractère dynamique de la notion pédagogique d'attention incline les éducateurs, lorsqu'ils passent à la psychologie, à considérer l'attention, à la façon de la philosophie populaire, comme un pouvoir original en relations avec la volonté. Il va de soi qu'une psychologie pénétrée d'esprit scientifique doit exclure une telle conception, en tant que lui serait attribuée une valeur explicative. Mais elle dédaignerait à tort l'indication fournie

par les praticiens, qui cherchent à éclairer la liaison des fins intellectuelles aux mécanismes mentaux, en la rapprochant du processus des actions volontaires.

5. — Pour la recherche du « comment » de cette liaison, qui est le problème posé par la notion pédagogique de l'attention, il y a encore du fruit à recueillir de l'examen des procédés pédagogiques employés pour soutenir l'attention des écoliers. — Ces procédés peuvent être ramenés aux types principaux suivants : *a*) Limitation de la durée et alternance convenable des divers exercices ; *b*) Soutien du mouvement de la pensée par des représentations sensibles (choses, images, schèmes); *c*) Renforcement des mobiles propres de l'étude par des mobiles accessoires ; *d*) Appels à l'attention, aux motifs de travail, à la force de volonté; *e*) Sanctions (notes d'application, punitions et récompenses).

Chaque point de cette technique est riche de suggestions psychologiques.

a) *Limitation de la durée et alternance des divers exercices.* — Pourquoi ? 1° Parce que les enfants se fatiguent; 2° Parce que l'alternance assure le renouvellement de l'intérêt. — La fatigue se représente expérimentalement par la diminution du travail effectué dans l'unité de temps. On peut admettre, en attendant le progrès de l'explication analytique, qu'en partie la fatigue est due à une sorte d'usure momentanée de l'énergie propre au mécanisme en jeu, qu'en cela elle s'apparente et se lie étroitement à la fatigue déterminable physiologiquement. Mais pour une autre part le procédé pédagogique nous met sur la voie d'une analyse proprement psychologique (1) : il met en évidence dans la fatigue mentale la dégradation de l'idée de fin, qui dirige le jeu du mécanisme. — Soit un travail d'ad-

(1) Une analyse expérimentale faisant ressortir plusieurs conditions psychologiques de la fatigue a été donnée par Foucault. (*Année psychologique.*)

dition. Au début l'écolier a la curiosité de savoir s'il atteindra un résultat correct, le désir et l'espoir de l'atteindre, de l'atteindre avant les camarades : ces tendances et émotions forment faisceau avec l'idée du résultat mathématique à obtenir. Au bout d'un certain temps d'exercice, de cette idée finale de résultat se détachent les autres éléments constitutifs du faisceau ; d'autres fins refoulées envahissent le champ de la pensée claire ou deviennent actives dans les profondeurs. Dès lors le fonctionnement mécanique des opérations élémentaires de l'addition est fréquemment interrompu par l'action alternante de plusieurs fins et par la mise en œuvre, au moins amorcée, d'autres mécanismes liés à chacune d'elles : de là la valeur pratique du procédé de l'alternance des intérêts pédagogiques, substituant de nouvelles idées de fins à celle qui cesse d'occuper effectivement la pensée.

b) *Soutien du mouvement de l'esprit par des représentations sensibles.* — Elles servent toujours à maintenir par association l'idée de fin directrice des mécanismes. Leur simplification schématique ferme les voies de déviation du mouvement mental par rapport à la fin pédagogique : au terme la figure géométrique manifeste les données du problème, ou mieux, sa solution supposée, marquant ainsi la fin où doit tendre le raisonnement.

c) *Mobiles accessoires.* — Artifice de renforcement du faisceau psychique constitué autour de l'idée finale. Au plus simple, la mimique associée à la prononciation d'un son syllabique aide le retardataire de l'élocution à déclencher à l'aide d'une représentation motrice efficace le mécanisme de prononciation de la syllabe. Les jeux mêlés à l'enseignement, d'un très large usage, ont une fonction plus complexe, mais d'ailleurs semblable.

d-e) *Exhortation et sanction.* — Renforcement encore de l'idée de fin, mais d'un autre ordre ; renforce-

ment de la fin pédagogique conçue par une fin plus générale, où la première est comprise. On reconnaît ici comment l'usage technique induit les praticiens à considérer l'attention comme pouvoir de direction volontaire de l'intelligence. Or l'analyse de la technique permet de donner à cette conception un développement, qui est tout autre chose qu'un retour à la « psychologie des facultés », car elle conduit à considérer à la fois attention et volonté simplement comme l'ensemble des rapports dynamiques des mécanismes élémentaires, soit de la connaissance, soit de l'action, à des idées de fins organiquement liées entre elles.

L'éducateur réclamant un effort d'attention entend par là quelque chose de tout à fait analogue à l'effort physique volontaire nécessaire pour accomplir un travail pénible (porter loin une lourde charge). Dans l'effort physique les mécanismes d'innervation motrice sont directement commandés par les représentations motrices liées à la représentation précise du travail à accomplir ; mais ces représentations elles-mêmes sont soutenues par des représentations d'intérêts et de fins capables de les défendre de l'éviction, dont elles sont menacées par les représentations et les émotions inhibitrices, qui accompagnent la dépense d'énergie physiologique ; c'est en raison de cette implication de fins supérieures, que l'effort est dit volontaire, et qu'il lui est communément attribué une valeur morale. Or il en est exactement de même de l'attention, quand l'accomplissement du travail intellectuel ne s'effectue qu'à la faveur de la liaison des mécanismes élémentaires avec des fins générales, qui retiennent et soutiennent les fins immédiates du travail mental : au terme, la forme d'attention la plus parfaitement développée consiste dans la direction des mécanismes intellectuels par le système centralisé des idées pratiques, réalité psychique, qui correspond à la notion pratique commune de conscience morale. — De là l'opportunité, en cer-

tains cas, de la sanction appliquée à la faute dite d'inattention (quand la distraction a lieu au profit d'une fin étrangère aux fins pédagogiques), et son inopportunité en d'autres cas quand la distraction a lieu au profit d'une fin pédagogique supérieure (comme il advient dans le cas des fautes d'orthographe ou de calcul dues à l'insuffisante automaticité des mécanismes intellectuels correspondants). — Ainsi l'analyse du procédé pédagogique conduit à l'interprétation psychologique des faits ; celle-ci en retour éclaire l'application pédagogique.

6. — Les indications contenues dans la présente note ne prétendent nullement constituer une théorie de l'attention; mais elles peuvent servir à déterminer une notion d'attention non arbitraire, mais objectivement tirée d'une technique lentement édifiée par l'usage, une notion réelle et précise conduisant à poser des problèmes psychologiques d'un autre ordre que les problèmes de mesure, que se sont proposés plusieurs théoriciens désireux d'atteindre des résultats pratiquement utiles. Ce sont des problèmes d'organisation mentale, qui ne paraissent susceptibles d'être traités, pour le moment du moins, qu'au moyen de l'analyse descriptive, aboutissant à déterminer, du point de vue de l'attention différents types mentaux. Peut-être ce type d'investigation psychologique est-il moins séduisant que les recherches portant sur des phénomènes isolés comme simples et étudiés mathématiquement en fonction du temps. Mais le véritable esprit de science ne consiste-t-il pas à adapter les procédés d'investigation au caractère des faits étudiés ? Quant à l'intérêt pratique, il y a lieu d'espérer que l'étude psychologique des faits d'organisation mis en lumière par l'observation des procédés pédagogiques fournira des données utiles pour la meilleure solution de plusieurs problèmes actuellement proposés à la pédagogie, tels que ceux-ci : détermination de la durée et de l'alter-

nance des divers exercices; — liaison psychologique des divers enseignements entre eux et à l'éducation morale; — proportion à établir entre les exercices tendant à développer des mécanismes mentaux (mémorisations diverses, exercices de calcul, de vocabulaire, etc.) et les exercices tendant à favoriser l'usage rationnel de ces mécanismes; — classification utile des anormaux, etc.

D'un point de vue général, il semble que l'examen critique des problèmes de l'attention soit assez propre à mettre dans leur jour les services réciproques que peuvent se rendre la psychologie expérimentale et la technique éducative.

DEUXIÈME PARTIE

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE DANS LA LITTÉRATURE ACTUELLE (1)

I

APERÇU GÉNÉRAL

Depuis vingt ans les recherches d'ordre pratique relatives à l'éducation ont pris une extension rapidement progressive, et le bouleversement présent du monde ne fait que renforcer la puissance du mouvement éducatif déclenché et soutenu par deux causes massives : l'une, l'accélération de la vitesse du changement humain et le malaise social qui en résulte ; l'autre, le développement pris par les sciences morales, psychologie, logique, morale, sociologie, et plus particulièrement l'extension de l'application de la mesure aux objets de la psychologie et aux « produits de l'éducation ».

Le dernier volume paru avant la guerre de *l'Année pédagogique* contient le recensement de près de trois mille publications. Si au cours de la guerre la

(1) Sous ce titre sont réunies des études publiées dans le *Journal de psychologie*, (13 avril 1920, 15 novembre 1920). V. en fin de volume la bibliographie alphabétique par noms d'auteurs des travaux cités.

production s'est raréfiée en France, en Allemagne, en Belgique, en Italie et, dans une moindre proportion, en Angleterre, elle s'est maintenue ou intensifiée en Suisse, aux États-Unis et dans l'Amérique latine; et elle tend maintenant dans les pays éprouvés à reprendre rapidement son niveau.

Si le flot est abondant, il roule bien des choses en mélange confus : des travaux proprement scientifiques de psychologie, des études générales de sociologie ou de morale, des essais de méthodologie, des projets de réforme scolaire, des conseils pratiques pour la classe.

On n'a ici aucune prétention à embrasser dans son entier un mouvement mondial, qui se présente sous des aspects si divers et encore assez chaotiques. La contribution allemande est restée presque entièrement hors de ma vue. Nous l'avons ignorée pendant la durée de la guerre. Hors des pays de langue française j'ai surtout regardé du côté de l'Amérique, où le mouvement proprement pédagogique a atteint son maximum d'intensité et d'originalité. Ici ou là, d'ailleurs, je me suis borné à remarquer quelques tendances, qui m'ont paru significatives pour l'intelligence d'ensemble du mouvement.

Efficiency : puissance de rendement. Voilà le terme qui paraît exprimer le plus exactement la préoccupation centrale à laquelle tout se rattache. Préoccupation du rendement social à obtenir de l'École; préoccupation du rendement scolaire à atteindre par le perfectionnement scientifique des méthodes d'éducation. L'accroissement du rendement social est nécessaire, parce qu'une production sans cesse accrue doit faire face à l'accroissement continu des besoins et des exigences de la société contemporaine. L'accroissement du rendement scolaire est possible, aussi bien que celui de la production matérielle; il l'est par des moyens similaires, c'est-à-dire par la rationalisation de la technique.

La préoccupation du rendement éducatif et la foi au développement indéfini de l'efficience de l'école étaient anciennement et profondément établies dans l'Allemagne d'avant-guerre. Elles y constituaient le fond réel de cette dévotion à la « culture », dont nous avons appris à connaître les effets. Avec l'influence de la psychologie et de la pédagogie allemandes la préoccupation d'efficience scolaire s'est propagée aux Etats-Unis. Elle est tombée là sur une terre propice, où elle a d'ailleurs trouvé les principes d'un développement original : la notion américaine d'efficience scolaire, unie à un industrialisme sans arrière-pensée, mais aussi à une conception très ferme et largement humaine de progrès démocratique et social, diffère profondément de la notion que l'Allemagne d'avant-guerre se faisait de la « culture », instrument de domination militaire et économique.

La guerre elle-même a éveillé et exalté en Angleterre le besoin d'efficience éducative : les bills d'éducation anglais et écossais de 1918 témoignent et du besoin et de l'énergie immédiatement déployée pour le satisfaire. Et c'est au moment tragique du désastre de Caporetto, que l'Italie semble avoir pris conscience, elle aussi, de la nécessité vitale d'intensifier son rendement scolaire, source indispensable de puissance morale et matérielle. Dans un récent article de la *Rivista di psicologia* G.-C. Ferrari oppose avec amertume l'impuissance de la « méthode sans méthode » de l'école italienne à la netteté d'objectif de l'école allemande, capable tout au moins de créer des caractères vigoureux de soldats et de serviteurs. — Il est hors de doute que chez nous aussi la guerre a aiguillonné le besoin de rénovation éducative, qui déjà auparavant se faisait sentir, et la grandeur même des difficultés de la paix semble devoir activer les efforts des chercheurs dans le domaine de l'éducation, ébranler notre naturelle stabilité administrative et retenir l'attention du

Parlement sur des intérêts qui contiennent l'avenir.

La préoccupation du rendement est donc dominante partout dans l'ordre des travaux relatifs à l'éducation, et elle cherche satisfaction au moyen de la rationalisation de la technique. — Sous quelles principales formes se présente cet effort de rationalisation ?

Pour voir clair et se guider dans le chaos de la littérature pédagogique, il n'est pas inutile d'exclure formellement le concept équivoque d'une science de l'éducation, et de considérer l'éducation comme l'objet d'une technique originale, non sans analogies à la technique médicale, et groupant et coordonnant autour de ses fins tout un ensemble de recherches scientifiques, auxquelles elle fournit un stimulus, une orientation et un champ d'expérience.

La biologie humaine, la psychologie, la sociologie ont un étroit contact à la technique éducative, à laquelle elles fournissent tous ses points d'appui scientifiques. Et chacune de ces sciences dans certaines de ses parties subit l'attraction de la technique et s'oriente dans la direction des fins éducatives. Il va de soi que les travaux biologiques et psychologiques frontières à la pédagogie sont ceux qui concernent particulièrement l'enfant. Mais la technique n'a pas affaire directement, même s'il s'agit de l'enfant, aux travaux d'analyse ; la pédagogie, comme la médecine d'ailleurs, a besoin de synthèse. Elle ne prend pas un intérêt direct, par exemple, à l'analyse des mouvements du corps, mais elle réclame la connaissance de leur rapport à l'ensemble du développement physique, au maintien de la santé, à l'acquisition de certaines aptitudes corporelles, à la modification de certaines capacités mentales, de certains états psychiques. La technique éducative intervient dans le développement de l'enfant : elle réclame donc des connaissances biologiques, psychologiques, sociologiques, qui lui fournissent des lois de changement dans le temps, et elle appelle l'activité

scientifique à prendre pour objet le développement de l'enfant tel qu'il s'offre, sous des conditions diverses, au cours de l'éducation. — *Travaux de synthèse et de genèse*, à quelque ordre de science qu'ils appartiennent, *intéressant directement le développement de l'enfant*, voilà un premier groupe à isoler dans l'ensemble de la littérature dite pédagogique; groupe sans frontières définies d'ailleurs, où l'on peut faire rentrer, s'ils présentent un intérêt réel pour la pédagogie, des travaux conduits par leurs auteurs sans aucune préoccupation pédagogique.

Il est utile de distinguer nettement du précédent un second groupe, appartenant en propre, celui-là, à la technique : il comprend les travaux relatifs aux *tests et échelles de mesure*. La distinction se fait d'elle-même, si on considère les travaux américains, de beaucoup les plus considérables en cette matière : on constate rapidement que la très grande majorité d'entre eux concernent exclusivement les « productions scolaires » bien clairement distinguées des conditions internes, psychiques, des personnes d'où sortent ces productions. En France la distinction n'est encore pas faite aussi nettement. La méthode des tests, telle que l'a instituée chez nous son initiateur, Alfred Binet, et telle qu'elle s'est développée après lui vise à la fois les résultats scolaires et l'intelligence même de l'enfant, considérée d'ensemble ou dans ses aptitudes particulières. Ceci est une constatation, non une objection. Mais il faut bien entendre que, même appliquée en vue d'obtenir des renseignements sur l'esprit de l'enfant, la méthode des tests n'est pas à proprement parler une méthode psychologique, capable de conduire directement à des notions générales certaines. Le test est un symptôme provoqué ; il fournit une vue partielle sur un complexe dont il s'agit de juger. Il peut servir de base, en éducation, à des jugements pratiques, appréciations de valeur, classements ; il est

d'ailleurs susceptible de fournir aussi des suggestions psychologiques précieuses. Mais l'usage qu'on en peut légitimement faire en éducation est purement technique, et, d'autant plus qu'il tend à donner lieu à des applications mathématiques, il importe de le mettre à part des travaux psychologiques poursuivant l'établissement de vérités générales.

Connaissances scientifiques et mesures scolaires ne sont encore que des instruments à mettre en œuvre pour le perfectionnement rationnel de la technique. Les travaux correspondant à cette mise en œuvre peuvent être classés dans une troisième catégorie sous le titre général d'*expérimentation pédagogique*. Cette expérimentation pédagogique peut porter sur le plus petit détail de la méthode d'un enseignement, ou sur une partie massive de l'organisation scolaire, ou même sur l'ensemble de l'organisation scolaire dans son rapport au milieu social où elle fonctionne ; ce dernier cas est celui de la grande expérimentation américaine que constitue la fondation scolaire de Gary, conçue et réalisée d'un bloc, en vue de répondre aux besoins d'une cité nouvelle. La réalisation de l'innovation est le contenu substantiel de l'expérimentation scolaire. Des vues scientifiques peuvent conduire à l'innovation, des mesures scolaires en motiver l'essai, d'autres mesures scolaires servir à en apprécier les résultats : mais l'essentiel, c'est l'invention et sa mise en pratique. Les travaux de cette troisième catégorie présentent donc soit des idées concrètes de perfectionnement technique, soit des comptes rendus ou des critiques d'innovations scolaires réalisées.

Les résultats d'expérimentation pédagogique peuvent être objet de mesure. Mais nous sommes ici placés sur le terrain de la pratique, où la mesure ne constitue pas, comme en matière théorique, la forme accomplie du résultat cherché. La mesure pédagogique est un instrument d'appréciation, et l'appréciation elle-même

se rattache finalement à des conceptions de buts à atteindre par l'éducation. L'étude et la discussion de ces *buts* forme encore une quatrième catégorie générale de recherches pédagogiques, distincte au moins idéalement des précédentes.

A vrai dire, les distinctions que je viens de m'efforcer de faire, en faveur de la clarté, entre les divers objets de la littérature pédagogique, sont loin de s'y manifester en fait avec autant de netteté. Les diverses préoccupations, les divers points de vue méthodiques se mêlent dans beaucoup de travaux : ce qui n'a rien de surprenant, si l'on songe à leur commun rapport à de puissants intérêts pratiques, et qu'il s'agit d'une technique tout récemment appelée à demander à l'activité scientifique des moyens de renouvellement.

Voilà un bien grand cadre, et je n'ai point la prétention de le remplir. Mais il m'a semblé que sa seule présentation peut avoir une certaine utilité pour qui désire se renseigner, sans perdre trop de temps, sur l'ensemble du mouvement pédagogique. Les quelques travaux, sur lesquels nous jetterons maintenant la vue, nous offriront surtout l'occasion d'éclaircir un peu plus les vues méthodologiques, qui ont servi à notre classement.

II

LES SCIENCES AUXILIAIRES ET LES MESURES PÉDAGOGIQUES

Le centre belge d'études scientifiques relatives à l'éducation a créé pour désigner ces études le terme de *pédologie*, groupant l'ensemble des disciplines de l'enfant. C'est sous le nom de Faculté internationale de pédologie, que ce centre d'activité pédagogique a été créé par l'initiative de Mlle Ioteyko. L'usage se charge de résoudre — de façon plus ou moins heureuse — les questions de vocabulaire. Je m'abstiendrai toutefois pour l'instant de parler de pédologie, malgré l'avantage de rassembler sous un seul terme des études, qui peuvent relever de la biologie, de la psychologie, de la sociologie. Car cet avantage entraîne l'inconvénient de donner l'apparence de réunir en un système scientifique des études d'ordres distincts, qui appartiennent respectivement à des sciences cultivées à part et par des méthodes différentes. Inconvénient d'ailleurs commun au terme de pédologie et à celui d'anthropologie, son ancêtre direct ; l'un et l'autre me paraissent apporter plus de confusion que de clarté, parce que la distinction scientifique utile se fonde non sur l'objet, ni sur le but, mais sur la méthode. Or ici le principe d'unification,

ce n'est pas la méthode scientifique, mais l'objet et l'application pratique à l'éducation. Il semble donc avantageux de ne s'embarrasser d'aucune dénomination nouvelle et d'appeler simplement chaque science en cause par son nom habituel, en caractérisant son rapport à la technique de l'éducation.

Le rapport biologie-éducation apparaît en claire lumière dans l'ouvrage du docteur Philippe Tissié, *l'Éducation physique et la race.* C'est un plaidoyer savant et ardent en faveur de la méthode gymnastique de Ling. Selon l'auteur, le corps humain étudié dans sa structure osseuse et ses conditions fondamentales d'équilibre et de mécanisme musculaire, dans sa structure nerveuse et ses conditions fondamentales d'activité motrice et psychique, le corps humain manifeste une direction normale de son développement, critère de toute méthode pratique prétendant à favoriser et régler ce développement. La constitution du corps humain est telle, qu'on lui fait violence par la gymnastique acrobatique des agrès (Jahn et Amoros), et aussi par la gymnastique dite naturelle (méthode Hébert), qui assimile faussement le dynamisme du corps humain à celui des animaux coureurs, sauteurs, nageurs, grimpeurs ; bref par toute gymnastique de pure application, cherchant à obtenir les plus grands effets par le moindre effort au moyen de déplacements d'équilibre et d'une synthèse rythmique des mouvements. La gymnastique proprement humaine est la gymnastique de formation et de constitution, qui apprend à exécuter, à partir d'une attitude de départ parfaitement stable, des mouvements scientifiquement réglés en vue du développement des grandes fonctions : respiration, circulation, digestion, innervation.

Tissié est un constructeur : et c'est par là qu'en tant que biologiste il fait œuvre utile pour la technique éducative. De la valeur de ses principes biologiques je ne suis pas juge. Mais en nous présentant une

synthèse du dynamisme du corps humain et une vue génétique du développement physique, il offre des renseignements scientifiques au point d'élaboration qui permet à la technique de les assimiler.

Remarquons d'autre part que son effort de synthèse l'entraîne très légitimement à relier l'activité de mouvement à l'ensemble de l'activité proprement psychique, si bien qu'il éprouve le besoin d'introduire toute une psychologie sommaire de l'action pour appuyer des conclusions pratiques relatives à la seule éducation physique. Cette psychologie est présentée comme un schéma et non comme théorie synthétique de l'action : et il n'en saurait être autrement. Mais aussi se rend-on bien compte qu'une conception différente ou plus approfondie de la synthèse psychique de l'action et de ses conditions morales et sociales pourrait peut-être conduire à modifier les conclusions techniques en ce qui concerne l'éducation physique, à restituer une valeur importante aux gymnastiques athlétiques, ou naturelles, aux gymnastiques d'application, du moindre effort et du rhytme. Bref, si la synthèse physiologique est nécessaire pour atteindre à des conclusions techniques, elle n'y suffit pas ; elle doit entrer en concours avec d'autres notions synthétiques d'origines différentes, avec des notions d'ordre psychologique, sociologique, moral. Nous saisissons bien ici les conditions d'utilité d'une contribution biologique à la pédagogie et la limite de la valeur de cette contribution, qui ne peut suppléer le travail de coordination de données scientifiques d'origines diverses, lequel est l'œuvre proprement technique de l'expérimentation pédagogique.

Ajoutons qu'il est bien des cas où le rapport de l'étude biologique à la technique éducative est beaucoup plus simple, et si évident, que l'application ne requiert aucune expérimentation d'ordre pédagogique. Voici par exemple la théorie psycho-physiologique de la droiterie de Mlle Ioteyko, tendant à établir une cor-

rélation physiologique entre un certain degré d'activité de la main gauche et le développement d'une partie correspondante du cerveau, qui intéresserait notamment la fonction du langage : de ce principe l'auteur peut immédiatement tirer des conclusions en faveur de l'éducation bi-manuelle. C'est qu'il s'agit là, à vrai dire, d'une conclusion de caractère médical plutôt que pédagogique. Et il en est de même des études médicales concernant les enfants anormaux : à un certain degré d'anomalie la pédagogie coïncide avec le traitement médical, et à la limite s'efface de façon complète : par exemple dans le cas des « insuffisants glandulaires » traités, selon la méthode de Léopold Lévi et de H. de Rotschild, par des extraits endocriniens. Le Dr Heuyer, faisant état de ces expériences dans ses *Enfants anormaux et délinquants juvéniles*, envisage la possibilité future d'une amélioration notable d'un grand nombre d'arriérés scolaires par des moyens purement médicaux. Mais dans le même ouvrage il reconnaît l'importance capitale de l'adaptation sociale des arriérés scolaires, et par là il signale le facteur sociologique, qui concourt nécessairement avec les facteurs psychologiques et médicaux pour toute solution pratique du problème de l'arriération. La mise en œuvre de ces divers éléments est affaire de technique et d'expérimentation pédagogique.

Si nous passons de la biologie à la psychologie, nous retrouvons le même rapport entre l'étude scientifique et la technique éducative : la préoccupation technique détermine le champ de la recherche et incline celle-ci à poursuivre la liaison des faits ou des lois particulières en un ensemble assez massif pour servir à l'application éducative.

Cette influence de la technique sur la science n'a pas échappé à G. de la Vaissière, qui prend soin de distinguer de la « psychologie expérimentale analytique » ce qu'il nomme « *Psychologie pédagogique* », objet du

manuel consciencieux et utile, enrichi d'une abondante bibliographie bien classée, dans lequel il met en œuvre, avec un bon sens pédagogique appuyé sur les traditions de la Société de Jésus, les matériaux, que lui fournit une information étendue. Par le terme de psychologie pédagogique il désigne l'étude non d'éléments psychologiques isolés, mais de fonctions complexes, telles que « fonction du réel, aptitude à l'observation, imagination créatrice, mémoire des ensembles, facultés logiques, etc... ». Mais cette étude, il la conçoit avec des caractères fort étrangers à notre définition du rapport de la psychologie à la technique : la « psychologie pédagogique » se distingue de la psychologie expérimentale en ce qu'elle est une *science normative ;* elle étudie les lois positives des phénomènes psychologiques *en tant que* ces lois servent de règles directrices à l'œuvre de l'éducation (p. 13, 14); quant à la méthode, elle emploie alternativement celles de la psychologie expérimentale et d'autres méthodes à elle propres, des *méthodes pédagogiques* (p. 28). En somme, ce qu'exprime le terme *psychologie pédagogique*, c'est la confusion de la science avec la pratique, de la psychologie avec la technique éducative. Et cette confusion a des conséquences fâcheuses : elle entraîne notamment l'application illégitime de la méthode des tests à des questions de psychologie, qui n'en sont nullement avancées, mais qui semblent ainsi bien illusoirement recevoir des solutions expérimentales. Cette apparence d'information scientifique encourage ensuite à attribuer aux conclusions pratiques, qu'on en tire, une valeur rationnelle. Comme résultat final, pour toute question ainsi traitée, le terrain est encombré d'études pseudo-psychologiques, qui tiennent la place des travaux scientifiques, que pourraient susciter les besoins de la technique, ou qui tout au moins gênent et masquent ces travaux.

Je n'insisterais pas sur ce point, s'il ne s'agissait que de critiquer une vue méthodologique dans un ma-

nuel, qui, en somme, accomplit sa tâche, quand il résume exactement l'ensemble des travaux relatifs à son objet. Mais l'erreur de méthode prend de l'importance précisément du fait que l'auteur reflète avec fidélité l'esprit d'un grand nombre des travaux qu'il résume et coordonne. La confusion critiquée règne réellement dans un grand nombre de productions psychologiques à préoccupations éducatives.

Quelques exemples. — L'éducateur a constamment affaire à un ensemble psychique pratiquement désigné sous le nom d'*observation*. Psychologiquement c'est là un ensemble très complexe où semblent entrer des éléments hétérogènes, tels que, d'une part certains modes de mémorisation variables selon les individus, d'autre part la possession, qu'on voudrait assurer autant que possible aux enfants, d'une certaine méthode d'analyse, etc... De tous ces éléments, dont chacun requerrait un minutieux traitement analytique, le praticien fait une unité, quand il se propose d'apprendre aux enfants *à observer;* et c'est très légitime. Mais il n'en faut pas plus pour provoquer des expérimentations tendant à éclairer d'un bloc la nature de l'*aptitude à l'observation;* et ceci n'est plus légitime. Voici par exemple dans l'*Intermédiaire des éducateurs* une expérience instituée d'après Rybakoff, (*Atlas pour les recherches de psychologie expérimentale*), pour explorer les facultés d'observation et de jugement et pour tenter de découvrir un rapport entre elles. Elle consiste à faire classer dans leur ordre logique, puis interpréter par des enfants 6 images représentant (assez confusément) une histoire (fort invraisemblable) d'enfants, de chats et d'oiseau. Ce n'est là qu'un assez mauvais test, d'où, à la rigueur, un maître à l'esprit pénétrant pourrait tirer quelques suggestions utiles sur les aptitudes de ses écoliers. Mais on aurait tort de penser qu'il pût conduire à quelque vue psychologique valable sur le rapport

existant entre des ensembles psychiques aussi complexes que ceux que nous comprenons sous les termes d'*observation* et de *jugement*. — Même défaut de valeur psychologique dans les enquêtes sur « l'observation », dont les résultats nous sont rapportés par Belot dans le nº 126 du *Bulletin de la société Binet*. Des questions relatives à une statue placée dans le vestibule de la maison d'examens de la rue Mabillon ont été posées 1º aux examinateurs, 2º aux employés et gens de service ; des questions relatives à la place des Victoires et à la statue équestre de Louis XIV ont été posées aux enfants d'écoles du voisinage. D'une enquête menée dans des conditions aussi peu déterminées sur un objet aussi vague que « l'observation », il ne saurait sortir le moindre enseignement psychologique. Mais elle a l'inconvénient positif d'induire les éducateurs, qui y participent, à une fausse conception de l'expérimentation psychologique et de sa réelle valeur. — Dans le manuel déjà cité de La Vaissière, l'observation, « fonction pédagogique », est étudiée à l'aide de données d'expérience empruntées à Binet, Baade et Lipmann, Claparède, Stern, Meumann, etc..., données du même ordre que celles dont nous venons de critiquer la valeur psychologique. L'auteur aboutit à l'établissement d'un tableau des stades successifs de la fonction d'observation, au cours du développement de l'enfant, tableau qui contient assurément quelque vérité descriptive, mais qui ne met en évidence aucune loi, aucun rapport vraiment fécond pour l'application. Je pense que l'on accorderait à tort une valeur rationnelle aux *exercices d'observation* construits sur des bases psychologiques aussi incertaines, et peut-être a-t-on lieu de craindre que cette apparence de soutien scientifique ne masque l'utilité que pourrait avoir, pour l'intérêt pédagogique en jeu, l'approfondissement de la connaissance des lois de la mémorisation, du rôle qu'y jouent respectivement les éléments émo-

tionnels et intellectuels, et autres recherches du même ordre.

Des remarques analogues peuvent être faites sur la façon dont la « psychologie pédagogique » traite le sujet de l'*attention*. Dans le manuel de La Vaissière sont d'abord résumées les notions de psychologie générale, aujourd'hui classiques, sur l'attention et ses formes spontanées et volontaires : simples cadres d'observation, qui attendent des travaux d'analyse. Mais cela fait, l'intérêt pédagogique étant d'obtenir des enfants *beaucoup d'attention*, voici que la *méthode pédagogique* s'empare de la notion abstraite d'attention et la réalise, en s'attachant à mesurer les variations d'intensité de l'attention et de ses diverses sortes aux différents âges. Je ne dis point que les tests de lettres barrées et autres semblables ne fournissent pas des renseignements utiles sur les aptitudes comparées des écoliers examinés. Mais au point de vue psychologique le bénéfice est à peu près nul ; et cependant on relève dans le cours du chapitre plusieurs allusions aux rapports de l'attention aux divers intérêts, suffisantes pour faire entrevoir l'importance théorique et pratique, que présenteraient des travaux entrepris en vue d'expliquer les divers modes de coordination des mouvements de la pensée à une fin pédagogique conçue (1). Mais pour des travaux de ce genre l'usage des tests est exclu : il faut rentrer dans le domaine de la psychologie. Le *Bulletin de la société Binet*, n° 124, contient une contribution sur « l'attention » de G. Chevallier, qui donne prise à des critiques analogues. Ici cependant les conclusions psychologiques sont loin de manquer d'intérêt : mais il est visible qu'elles ne sortent pas de l'expérimentation très simple, qui consiste à faire fixer, pendant des temps donnés, par des élèves de la classe de philoso-

(1) Cf. *supra, La notion pédagogique d'attention.*

phie, une ligne brisée, qu'on trace au tableau, et à leur faire rédiger un compte-rendu de leurs interprétations successives de cette ligne. En réalité le philosophe était déjà en possession de sa théorie de l'attention; il la retrouve et la fait retrouver à ses élèves dans l'effort d'introspection ingénieusement provoqué. Mais il n'y a point là d'expérimentation psychologique véritable.

Tâchons de serrer cette critique en quelques mots : la technique réclame pour ses besoins des connaissances psychologiques de caractère synthétique, portant sur des ensembles pratiquement déterminés; la psychologie, en son état présent, lui offre des notions générales, préalables, correspondant à ces ensembles; la « psychologie pédagogique » s'en empare, les traite comme des notions réelles et prétend explorer les complexes, qu'elles désignent, au moyen de tests ou d'enquêtes, imitant ainsi de façon inexacte l'expérimentation psychologique des fonctions simples. C'est là un travail assez stérile.

Or il y a, sous l'empire des mêmes préoccupations pratiques, d'autres formes possibles de recherches plus utiles : multiplier les analyses expérimentales concernant tels ou tels éléments du complexe envisagé; prendre pour point de départ les résultats d'analyse acquis, pour construire une théorie synthétique, — plus ou moins partielle et hypothétique, — relative au complexe; enfin se servir de la théorie pour imaginer des expérimentations non plus psychologiques, mais purement pédagogiques : des expérimentations de méthodes pratiques.

Comparez, par exemple, aux études de « psychologie pédagogique » sur l'*attention* les analyses sur l'*Exercice dans le travail mental* faites au laboratoire par Foucault selon des méthodes analogues à celles de Kräpelin (tables de calcul). L'interprétation introspective des résultats d'expérience conduit l'auteur à con-

clure que l'exercice abrège le calcul, parce qu'il modifie le travail, non seulement en accroissant la vitesse d'exécution des opérations élémentaires, mais aussi en *transformant la nature du travail*, c'est-à-dire en remplaçant les modes d'association du début par des modes simplifiés. Nous saisissons là directement un principe modificateur de l'organisation des associations, principe capable de faciliter le courant de la pensée selon les lignes d'association ainsi modifiées. Il n'y a point là une théorie de l'attention; mais de ce seul point de départ, — en attendant que l'analyse en fournisse d'autres, — il serait peut-être déjà possible, en s'aidant des suggestions de la technique, de construire une théorie, largement hypothétique sans doute, mais présentant le caractère génétique requis pour l'essai d'emploi pédagogique.

Si l'on m'accorde que la confusion réelle de la psychologie avec la technique éducative a pour l'une et l'autre des effets fâcheux, sans doute jugera-t-on expédient d'éviter l'équivoque verbale, en renonçant aux termes mêmes de « psychologie pédagogique » ou de « psychologie de l'éducation ». La psychologie utile aux techniciens et aux éducateurs est la psychologie pure et simple, faite en tout respect des méthodes expérimentales.

La critique générale qui précède, ne signifie nullement d'ailleurs que les études de psychologie provoquées par l'intérêt éducatif ne fournissent point, telles qu'on les trouve, de contribution utile. Loin de là. Tant d'observations et d'ingénieuses expériences, si elles n'aboutissent pas toujours à des conclusions neuves et certaines, constituent tout au moins des matériaux utiles et abondants.

La théorie psychologique, qui depuis vingt ans a eu peut-être l'influence la plus forte sur le mouvement pédagogique, c'est la théorie de l'*intérêt*, d'où W. James et J. Dewey ont tiré le principe le plus général de leurs

théories de l'éducation. (Remarquons en passant que l'intérêt pour James est un principe extrêmement général des liaisons associatives et, par suite, de l'organisation de la pensée; remarquons aussi que ce principe est au cœur de la théorie de Baldwin sur le développement mental de l'enfant, théorie influencée par la préoccupation pédagogique, et dans laquelle l'auteur a voulu donner un exemplaire de l'explication génétique en psychologie.) — A-t-on travaillé dans le champ ainsi marqué ?

On a travaillé, et avec fruit, mais dans le sens de la description plutôt que de l'approfondissement explicatif. La théorie de l'intérêt a été surtout envisagée par la pédagogie du point de vue de son utilisation immédiate. On ne s'est pas tant inquiété de savoir *comment* le jeu de l'intérêt préside à l'évolution de l'esprit de l'enfant, que de savoir *quels sont*, aux différents âges, les intérêts auxquels l'éducateur peut faire utilement appel.

C'est dans cet esprit, par exemple, que le docteur Simon étudie *Les deux premières années de l'enfant*. Il ne prétend pas là faire œuvre originale, mais, en réunissant les données d'observation que fournissent les travaux antérieurs, tels que ceux de Preyer, Pérez, Cruchet, Dearborn, Binet, en traçant un schéma des stades successifs de la vie enfantine, en donnant des indications simples et précises sur la manière d'observer, il met à la disposition de qui voudra s'en servir un outil commode pour faire des observations nouvelles et pour accroître ainsi la somme des renseignements déjà possédés.

De fait, les observations sur l'enfant, souvent ingénieuses et précises, embrassant tantôt l'ensemble psychique à un âge donné, tantôt un objet spécial, forment une littérature extrêmement abondante, et qui ne cesse de s'enrichir chaque jour, on y trouve, concernant l'enfance et l'adolescence, une suite de descriptions

objectives assez nombreuses pour se compléter ou se corriger les unes par les autres. Leur ensemble est fort propre à mettre en lumière les caractères distinctifs de l'intérêt qui, à chaque âge, donnent particulièrement prise à l'éducateur. Un tel ensemble se dégage avec netteté et relief dans la *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* de Claparède. Il se retrouve dans le manuel de La Vaissière, dans un chapitre consacré au « développement des intérêts », auquel correspond, comme d'ailleurs à toutes les parties de l'ouvrage, une bibliographie bien faite de la question. Une autre vue générale de la succession des intérêts nous est offerte par G. Vidari dans le premier volume de ses *Elementi di pedagogia*. Beaucoup moins de faits et de références ici que dans les exposés précédemment cités : mais celui de Vidari offre cette caractéristique de s'inspirer du principe génétique de Baldwin et de tenter une représentation explicative de l'évolution bio-sociale de l'enfant. Toutefois, si ce schéma offre un réel intérêt de suggestion, il est trop général et détaché de l'expérience pour marquer un progrès effectif de l'explication génétique.

En résumé, nous possédons dès à présent, sur l'évolution mentale de l'enfant, des séries de descriptions successives, déjà mises en œuvre pour offrir des vues d'ensemble sur les stades principaux de cette évolution : résultat important, propre à rendre d'immédiats services à la technique et à offrir à l'investigation scientifique d'utiles matériaux. Sous ce dernier rapport, je crois bon de signaler une catégorie particulière de productions, qui présentent un particulier intérêt : ce sont les monographies d'enfants faites du point de vue spécial du vocabulaire. Des recherches de cet ordre sont en cours à l'Institut J.-J.-Rousseau, et plusieurs articles sur la matière ont paru dans l'*Intermédiaire des éducateurs*. Mais présentement, à ma connaissance, les résultats publiés les plus importants sont à cher-

cher dans la littérature américaine. G. Montrose Whipple, il y a plusieurs années, avait déjà fourni, en établissant le vocabulaire d'un de ses enfants, un bon exemplaire d'étude méthodique. On trouvera dans les dernières années du *Pedagogical Seminary* nombre de monographies-vocabulaires bien établies, telles que celle de Bateman, *The language status of three children of the same age*, qui présente cet intérêt particulier d'étudier comparativement le vocabulaire de 3 enfants de 28 mois appartenant à 3 foyers différents; celle de C. Brandenburg, *The language of a three year old child*, offrant le décompte et le pourcentage du vocabulaire par nature de mots et la sténographie intégrale de deux journées de conversation; celle de Mildred Langenbeck, *A study of a five year old child*, monographie et vocabulaire d'une fillette exceptionnellement précoce (1). On sent l'intérêt psychologique de l'accumulation de matériaux de cette nature, méthodiquement recueillis et classés. Un vocabulaire bien établi est un document objectif représentant une production essentielle de l'activité mentale. Accompagné d'une biographie exacte de l'enfant et de renseignements précis et détaillés sur son milieu social, il doit fournir au psychologue des moyens importants d'exploration du développement mental.

Par rapport à l'éducation intellectuelle, la direction d'approfondissement psychologique de la théorie des intérêts peut être marquée par le terme : *organisation mentale*. Si l'on se place au point de vue de l'éducation morale, un progrès parallèle paraît devoir s'effectuer par l'élaboration d'une théorie synthétique de l'*organisation des tendances*. Pour cette synthèse, d'utiles éléments existent dès longtemps déjà : telles

(1) V. également les contributions de William Boyd et A. Dermont-Busk.

les théories à base d'observation pathologique, que P. Janet a tirées de ses expériences cliniques ; telles les pénétrantes études de psychologie religieuse de James, de Leuba, d'Hébert, de Murisier, de Delacroix. Les recherches des deux genres déjà visiblement se rejoignent.

Au cours des dernières années, l'intérêt qu'éveillent les recherches de cette nature s'est notamment manifesté par le retentissement qu'ont eu dans la littérature psychologique et pédagogique les études de «psycho-analyse » de S. Freud. La théorie de Freud, dont les premières expressions publiées remontent à une douzaine d'années, présente une analogie profonde avec les vues synthétiques de Pierre Janet (1). C'est une théorie des rapports du conscient à l'inconscient, prenant son principal point d'appui expérimental dans une analyse du rêve. Le fond de l'esprit est constitué par la tendance, dont l'accomplissement est l'essentiel de la vie psychique ; le mouvement tendanciel domine le mécanisme des associations. Ce mécanisme est d'ailleurs conçu comme une combinaison de systèmes multiples dont deux principaux doivent être considérés distinctement : il y a deux mémoires dans l'esprit ; l'une dont les éléments sont constamment appelés dans le champ de la perception et du contrôle : c'est le pré-conscient (vorbewusste) ; l'autre, c'est l'inconscient, dont les éléments n'ont accès dans le champ de la perception, qu'en traversant le préconscient et en y subissant des changements profonds. L'inconscient est principalement constitué par la mémoire de l'âge enfantin, images fixées sur des désirs étrangers au contrôle et à l'inhibition. L'énergie des tendances inconscientes, en tant que leur satisfaction actuelle serait une cause de douleur, est refoulée dans l'inconscient par le pouvoir

(1) V. l'exposé et la critique de la théorie de Frend par Janet dans le *Journal de Psychologie*, année 1914,

de contrôle ; et sont refoulées avec elle, non seulement les images inconscientes primitives, mais aussi les pensées du préconscient, qui se sont liées à la tendance au moment de l'impulsion arrêtée. Cependant, quoique refoulés, ces systèmes d'associations motrices continuent d'exister et d'agir dans la vie psychique. Ceux qui se lient à des tendances particulièrement puissantes et constituant par leur développement à travers le préconscient une grande part de l'activité individuelle, ceux-là risquent d'apporter du trouble dans cette activité et dans sa préparation mentale. Il en est principalement ainsi de la plus puissante des tendances de l'organisme psychique, la tendance sexuelle : les désirs sexuels, refoulés par la pression du milieu pendant la période enfantine de la vie, subissent lors de la puberté un brusque renforcement dangereux pour l'équilibre de la vie psychique. D'autre part dans le rêve ou la rêverie les systèmes d'associations de l'inconscient, à la faveur d'un état d'inertie relative de la pensée préconsciente et du contrôle, ont la propriété d'envahir le champ de la perception, en subissant seulement, du fait de leur association à des éléments préconscients, des déformations, qui ne masquant pas entièrement l'essentiel de leur économie originelle. De là la « psycho-analyse » : dans les cas de troubles psychiques dus à l'existence de systèmes refoulés de désirs et d'images, il est possible, en partant des indications fournies par l'analyse du rêve et de la rêverie, de favoriser par une direction habilement donnée à la pensée du malade, le rappel dans le champ de la perception du système nuisible refoulé, et d'aider alors le patient à le dissoudre par un nouvel usage du pouvoir de contrôle.

Un élève de Freud, Alfred Adler, acceptant le fond théorique du système, attribue le rôle principal dans les troubles psychiques justiciables de la psycho-analyse, non plus à des systèmes refoulés constitués autour de l'énergie de la tendance sexuelle, mais à des

systèmes constitués autour d'un *sentiment d'infériorité* (Minderwertigkeit) éprouvé par l'enfant par l'effet de quelque désordre organique (surdité, myopie, etc.), sentiment refoulé, parce que pénible, et dont l'énergie s'emploie en des mécanismes de « compensation mentale », conçus par analogie aux mécanismes de compensation organique : généralement tendances agressives, prétentions à la supériorité, etc.

La part de construction est grande dans ce système, dont la base expérimentale, assez frêle, est principalement l'analyse du rêve, subsidiairement celle des symptômes hystériques. Mais cette construction, — comme celle de l'automatisme de Janet — constitue tout au moins un schéma ingénieux, où prennent place des analyses interprétées de façon très intéressante. Sans doute Freud ne tire-t-il lui-même, comme conséquence pratique d'un système psychologique très général, qu'une méthode curative de certaines psychoses, et réduit-il la portée de sa théorie un peu mythologique du rapport de l'inconscient au préconscient, en bornant son investigation aux systèmes d'association formés autour des tendances sexuelles pendant l'enfance. Mais déjà Adler élargit le champ considéré ; son principe de compensations se montre susceptible d'applications très variées ; et dans l'ensemble sa contribution nous donne l'impression nette que le cadre général de la théorie est assez souple pour permettre des recherches en des sens très divers et d'un grand intérêt pratique.

C'est à bon droit que les travaux des freudiens ont retenu l'attention de psychologues préoccupés de pédagogie, tels que E. Jones, E. Tanner, Pfister, Claparède, P. Bovet. Car ces travaux contribuent à la synthèse expérimentale de l'organisation des tendances, qui est le véritable point d'appui psychologique de l'éducation morale. Sans doute, tant que les recherches restent cantonnées dans le domaine pathologique et

orientées dans le sens de la cure médicale, n'ont-elles pédagogiquement qu'un intérêt accidentel. Mais il est évidemment possible de les étendre et de les coordonner en une synthèse plus compréhensive, mettant en évidence les modes normaux d'organisation. C'est le cadre général d'une telle synthèse que, sous l'empire de préoccupations pédagogiques, j'avais, il y a quelque quinze ans, tenté de tracer, en cherchant les conditions normales de l'*organisation de la conscience morale ;* ce sont les principes supérieurs de cette organisation que, quelques années plus tard, j'avais explorés en étudiant les *conditions d'efficacité d'une doctrine morale*, mettant surtout à contribution, pour ces recherches, les travaux cliniques de Janet et les études de psychologie religieuse de James et de Leuba. Le premier volume des *Médications psychologiques* de P. Janet reprend, toujours du point de vue clinique, mais sous un angle très élargi, le problème de synthèse : on y voit d'une part intervenir, comme un principe essentiel de l'organisation psychique, l'interaction sociale, et d'autre part la cure médicale prendre la forme d'une véritable action morale intervenant méthodiquement dans le jeu des tendances préorganisées, action que l'auteur lui-même rapproche de certaines formes de l'action religieuse.

Dans un article de la *Revue philosophique* F. Paulhan traite de la « spiritualisation des tendances ». Il n'y a pas là, à proprement parler, une contribution à l'étude psychologique de l'organisation de la volonté. L'auteur ne se place ni au point de vue du mécanisme élémentaire, ni à celui des principes supérieurs de coordination des tendances. Par « spiritualisation » il entend simplement la fusion d'une tendance particulière par associations multiples dans l'ensemble de la synthèse psychique. Cette spiritualisation est susceptible de plus et de moins, les éléments tendanciels sont plus ou moins mêlés en un tout ou répartis comme entre des

compartiments étanches. Sans chercher à expliquer ni à démontrer, l'auteur se contente de nous faire part de ses observations introspectives ou d'expérience diffuse, il décrit et apprécie avec finesse les diverses conditions, modalités et conséquences de cette spiritualisation. Seule, la dernière division, « spiritualisation de l'esprit », suggère, sans d'ailleurs la serrer, l'idée de quelque principe général de coordination. Sans doute une contribution de ce genre n'est-elle pas de nature à faire progresser directement la solution des problèmes de l'organisation psychique, ni à aider la technique éducative à prendre prise sur la volonté. Mais elle présente au moins cet intérêt d'offrir dans l'expérience commune une première vue du concours des tendances, de leurs associations, dissociations, changements, de populariser en quelque sorte ces notions, et de faciliter ainsi l'abord des travaux expérimentaux, qui tendent effectivement à éclairer le mécanisme et les principes de l'organisation des tendances. Or c'est du progrès et de la coordination de ces travaux qu'il paraît y avoir aujourd'hui le plus à attendre pour le perfectionnement et peut-être pour la rénovation de la technique de l'éducation morale.

*
* *

Des travaux de biologie et de psychologie intéressant l'éducation je passe à ceux qui ont trait aux tests et aux mesures pédagogiques. J'ai déjà indiqué la distinction qu'il est nécessaire de faire entre les deux groupes. Nous sortons ici du domaine proprement scientifique pour entrer dans celui de la technique pure. Nous nous y trouvons en face d'un effort original et considérable, soit que l'on considère la masse des travaux, qui le manifestent, ou les conséquences pratiques déjà at-

teintes, ou les effets qu'attendent de l'avenir les promoteurs du mouvement.

Au mouvement pédagogique des tests deux préoccupations ont donné naissance. D'une part celle d'adapter les procédés de mesure psychologique à l'investigation, en vue d'usages pratiques, de la capacité mentale des écoliers. Autant qu'on peut assigner un point fixe d'origine à une innovation technique, celle-ci appartient, de façon principale tout au moins, à Alfred Binet. Binet s'est essayé à la mesure psychologique avant d'envisager un but pédagogique. Mais du jour où ce but s'est éclairé à son esprit, il a conçu le principe de la méthode pédagogique des tests d'analyse mentale. La seconde préoccupation a été de rationaliser la notation scolaire, système de mesure approximative aussi vieux que l'institution scolaire elle-même. Léonard P. Ayres attribue la première idée claire de cette rationalisation au Rév. George Fisher, qui, dès 1864, établit pour l'usage de son école de Greenwich un « Scale book », c'est-à-dire un livre contenant pour chaque matière scolaire une série de spécimens-types (standard-specimen) rangés par ordre de mérite, portant chacun une appréciation chiffrée, et permettant aux maîtres, par simple rapprochement, de formuler pour les diverses productions de leurs élèves des appréciations chiffrées ayant une certaine base objective.

On voit l'étroite connexité des deux préoccupations et des moyens techniques, qui y répondent : la note scolaire implique elle-même une certaine appréciation de capacité mentale ; réciproquement les tests d'investigation mentale se présentent sous des formes analogues aux épreuves scolaires, et se combinent de manière à constituer des échelles de classement. Les deux formes du mouvement sont donc liées et coïncident partiellement. Elles divergent cependant selon les directions respectives des deux préoccupations ini-

tiales : l'évaluation des capacités mentales ne peut progresser qu'à condition de s'écarter du type de l'appréciation scolaire pour se rapprocher de celui de l'analyse psychologique individuelle ; quant à l'évaluation des productions scolaires, elle se présente aujourd'hui, dans le grand mouvement américain, qui sera décrit plus loin, comme nettement distincte de l'évaluation psychologique, et comme consistant en une mesure directe du rendement des institutions scolaires et des maîtres. Je crois utile de maintenir avec soin cette distinction fondée dans la nature des choses. Si elle est parfois méconnue, sans doute est-ce que les nombreux chercheurs, qui s'adonnent aux mesures pédagogiques, n'y apportent pas tous une préparation scientifique suffisante pour leur assurer une claire intelligence des buts et des techniques.

Demandons-nous donc en premier lieu où en est aujourd'hui l'investigation des capacités mentales des enfants par la méthode des tests ?

Dès 1905 Binet et Simon ont publié dans l'*Année psychologique* les résultats de longues observations, de minutieux essais effectués dans les écoles primaires, sous la forme d'une méthode pour « la mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants ». De cette méthode plusieurs publications successives ont été faites en 1908, 1911, 1917, chacune d'elles n'apportant que des modifications de détail à la rédaction première. Cette méthode est aujourd'hui universellement connue sous le titre abrégé d'*Echelle métrique de l'intelligence* ou d'*Echelle Binet-Simon*.

L'idée pratique inspiratrice de la méthode est celle de l'*âge mental*. La voici : l'ensemble psychique que, dans l'usage pratique, nous appelons intelligence, peut être utilement considéré comme évoluant selon une série de stades successifs, qui ne sont pas nécessairement atteints par tous les individus, et ne sont

pas atteints par tous au même âge chronologique; il y a un intérêt pédagogique capital à discerner l'âge mental des écoliers, afin de les pouvoir classer selon cet âge mental et non selon l'âge chronologique, et d'être ainsi à même d'accommoder l'enseignement à l'esprit. C'est cet âge mental, que la méthode Binet vise à déterminer au moyen d'un ensemble de tests portant sur différentes fonctions intellectuelles et réunis en une série graduée de groupes correspondant à chacune des années d'âge de 3 à 15 ans.

Nul doute que cette méthode ne répondît à un besoin profondément ressenti; car elle a promptement éveillé l'intérêt de tous les milieux pédagogiques, et, dans certains, suscité un véritable enthousiasme. Goddard, l'un de ses plus ardents propagandistes en Amérique ne craignait pas d'écrire en 1912 dans l'*Année psychologique :* « Le jour viendra où il ne paraîtra pas exagéré d'avancer que l'échelle métrique de l'intelligence prendra place à côté de la théorie de l'évolution de Darwin et de la loi d'hérédité de Mendel. » Quoi qu'il en soit de cette prophétie, la vérité des faits est aujourd'hui celle-ci : la bibliographie des publications relatives à l'échelle Binet-Simon dressée par Koh en juin 1914 ne comptait à cette date pas moins de 254 titres; l'échelle Binet-Simon a été traduite dans toutes les principales langues du monde civilisé, plusieurs de ces traductions étant plus ou moins revisées et accompagnées d'instructions nouvelles; à son imitation ont été construites d'autres échelles fondées sur les mêmes principes fondamentaux; citons entre autres les révisions Goddard et Stanford, l'échelle Yerkes-Bridge (Yerkes-Bridges Point scale), les « Profils psychologiques » de Rossolimo, les « Réactifs » de De Sanctis; dans toutes les parties du monde l'échelle Binet ou ses diverses révisions ont été et continuent d'être employées pour des recherches d'ordre expérimental ou pratique d'une importance incontestable (notons dans

cet ordre d'idées l'application d'échelles métriques faite en 1917-1918 par la Commission chargée de l'examen psychologique des recrues dans l'armée américaine); ajoutons enfin que, de toutes les échelles similaires, l'échelle Binet, sous sa forme originelle, paraît encore la plus communément employée.

De fait je ne vois pas qu'en ces dernières années aucune importante modification de son principe technique ait été apportée au système de Binet. Mais les types nouveaux d'échelles visent à obtenir plus de précision dans le classement par degrés ou dans l'expression chiffrée de ce classement. Ainsi l'échelle Yerkes-Bridge, attribuant un certain nombre de points à chaque test, permet, par leur total, de donner une expression chiffrée du degré d'intelligence, expression plus précise que la simple attribution d'un âge (1). La série des 6 *réactifs* de De Sanctis est destinée à assurer la distinction de 3 catégories d'insuffisants mentaux, et à compléter ainsi par le bas l'échelle Binet, qui permet une détermination des anormaux, mais ne suffit pas à faire ensuite parmi eux une classification nette (2).

Dans son ouvrage déjà cité le docteur Heuyer s'est servi pour l'examen psychique des jeunes anormaux d'un grand nombre de tests éclectiquement choisis, en vue de mettre en évidence les particularités propres à chaque fonction sensorielle ou intellectuelle, les tests de Binet, plus ou moins modifiés, lui fournissant d'ailleurs, quant aux fonctions intellectuelles, sa base principale. La multiplication des tests fonctionnels constitue un mode de développement de la technique des tests plus fécond sans doute que le perfectionnement de l'échelle métrique. Une foule de

(1) V. M. H. Sawyer and C. S. Rossy, *Comparison of mental gradings by the Yerkes-Bridges point scale and the Binet-Simon scale.*

(2) Ce caractère complémentaire des Reattivi est bien mis en évidence par Aldo Graziani. (V. Bibliographie des Travaux cités).

chercheurs se sont attachés, sans préoccupation de construire un instrument de mesure synthétique, à établir pour les diverses fonctions physiologiques, sensorielles, mentales, des tests autant que possible significatifs et précisés quant à leurs conditions d'application, quant à la représentation graphique et à l'interprétation de leurs résultats. Cette multiplication des tests va très directement dans le sens des préoccupations de Binet, qui considérait le nombre et la variété des épreuves comme la meilleure garantie de la valeur des conclusions; elle peut donc être légitimement regardée comme un développement de son œuvre.

La valeur de cet effort apparaît grande dans le *Manual of mental and physical tests*, de Whipple, où l'auteur a réuni et coordonné ses résultats les plus substantiels. Nous ne sommes plus ici en présence d'un instrument construit pour une enquête sommaire et de type unique sur l'intelligence généralement et pratiquement considérée, mais en présence d'une méthode complexe, d'une sorte d'arsenal technique, offrant des moyens d'exploration pratique de l'esprit susceptibles de servir aux desseins les plus divers. Dans une introduction Whipple expose les règles générales de la technique des tests et plus particulièrement les méthodes statistiques, dont l'emploi permet de faire un usage légitime et fructueux des résultats immédiats de l'application des tests : divers modes de représentation numérique d'une collectivité par rapport à une fonction considérée, mise en évidence des résultats du test appliqué, construction des courbes de variation, sur tous ces points importants et délicats de méthode l'introduction de Whipple constitue un guide précis. Le corps de l'ouvrage contient un choix de 51 tests répartis en 9 catégories : tests anthropométriques, — de capacité physique et motrice, — de capacité sensorielle, — d'attention et de perception, — de description et de compte rendu, — d'association,

d'acquisition de connaissance et de mémoire, — de suggestibilité, — d'imagination et d'invention, — de bagage intellectuel. Pour chaque test l'auteur expose minutieusement l'outillage nécessaire et la méthode d'application, puis les résultats présentement acquis. Ces résultats comprennent, d'une part, les moyennes déjà obtenues par les expérimentateurs, d'autre part, les corrélations qui ont pu être établies entre la fonction testée et d'autres fonctions mentales ou physiques.

Soulignons avec soin l'intérêt pratique des corrélations, dont la considération permet de retrouver, dans l'usage des tests fonctionnels isolés, la possibilité d'appréciations synthétiques plus sûres que celles que fournissent les séries graduées. C'est cette considération, qui, visiblement, guide les recherches les plus fructueuses dans la voie de l'établissement de nouveaux tests. Dans l'ordre de la capacité physique, par exemple, un test comme celui de la *capacité vitale*, mesurée au spiromètre, présente un intérêt particulier, en raison des corrélations, que la fonction mesurée paraît soutenir soit avec les diverses caractéristiques physiques et la santé générale, soit avec les capacités mentales (1). Dans l'ordre des fonctions mentales, la recherche des corrélations conduit droit à l'exploration des fonctions élémentaires constituant le mécanisme fondamental de l'activité mentale et à la préoccupation de l'économie générale de la synthèse mentale. Nous marquons donc ici un point de jonction très important de la technique pédagogique et de la psychologie expérimentale : l'investigation pratique des capacités mentales par les tests tend, par la considération des corrélations fonctionnelles, à se relier à

(1) G. Montrose Whipple, *Manual of mental and physical tests*. Warwick a York. Baltimore, 1915. Un intérêt analogue paraît s'attacher au *test cardiovasculaire*, dont les résultats d'application sont présentés par F. E. Clark, *Ped. Sem.*, 23, 1916.

l'étude expérimentale théorique des fonctions simples et de l'organisation mentale.

Si l'on considère d'une part l'importance de cet appui scientifique, que trouve déjà et que peut attendre de l'avenir la technique pédagogique de la mesure des capacités psychiques, d'autre part la commodité, qu'offre pour cette mesure l'accumulation déjà grande de moyennes correctement établies, on est porté à reconnaître une très sérieuse valeur au développement de la méthode des tests fonctionnels, et à apprécier le progrès accompli dans ce sens par rapport aux instruments de mesure générale établis d'abord par Binet ou ensuite à son imitation.

Quels sont les bénéfices pédagogiques déjà acquis par l'usage des tests de capacité mentale, ou à attendre de cet usage ?

La notion d'âge mental, — comme d'ailleurs la notion générale d'intelligence, — si elle est dépourvue de signification scientifique précise, possède une valeur pratique indéniable. Classer les écoliers par groupes sensiblement homogènes, au point de vue mental, est une des conditions fondamentales de l'éducation, car seule elle permet non seulement l'accommodation à l'esprit des enfants des matières d'enseignement et des exercices, mais aussi la « socialisation » des esprits des écoliers, si importante pour les progrès collectifs et individuels, et qui ne se produit qu'à la faveur d'une certaine égalité de capacités : comme l'anormal, qui ne joue pas à la récréation commune, joue dans la société sélectionnée de ses égaux, de même l'intelligence du simple retardaire, qui ne *joue* pas dans la classe commune, *jouerait* dans la classe sélectionnée. Le premier usage étendu fait des tests de capacité mentale, tels que Binet en a constitué la méthode, a été la sélection des anormaux scolaires. Aujourd'hui partout où une sélection de ce genre est requise, qu'il s'agisse de distinguer parmi des éco-

liers, parmi des recrues ou parmi des délinquants, l'échelle d'intelligence ou le test éprouvé est devenu l'instrument indispensable.

Mais ce premier usage même a attiré l'attention sur l'importance générale du classement pédagogique et des effets qu'on doit attendre du perfectionnement progressif de l'analyse mentale. On s'aperçoit aujourd'hui de l'insuffisante homogénéité des classes d'écoliers normaux; — c'est ainsi par exemple que des expériences scolaires de Lewis M. Terman, portant sur mille enfants mesurés intellectuellement par les tests Binet-Simon, ressort clairement l'importance du désaccord moyen existant entre l'âge mental des enfants et leur classement scolaire, et les fâcheux effets de ce désaccord. Dans la masse des enfants qui n'ont point leur place dans les classes d'anormaux proprement dits, on tend à distinguer encore des subnormaux et aussi des surnormaux, à qui ne conviennent pas les conditions communes d'enseignement. Mais on se rend compte aussi de l'imperfection de ces qualifications, et, par suite, de l'insuffisance, même pratique, des notions d'âge mental et d'intelligence auxquelles elles se réfèrent. La répartition des écoliers sur une série unique de classes graduées ou sur des séries qui divergent en fonction seulement des matières d'enseignement, ce mode de répartition apparaît déjà comme d'un type pédagogique inférieur, et l'on sent s'imposer l'obligation d'assouplir le système de classement de manière à répondre par des adaptations méthodologiques appropriées à la variété des situations mentales, que l'on devine dans toute population scolaire. Or ce grand perfectionnement de la technique éducative est lié à celui des procédés de l'analyse mentale et de ses applications scolaires (1).

(1) Je me borne à indiquer ici une autre direction d'application, qui semble ouverte à l'analyse mentale; celle de la détermination des aptitudes professionnelles. Mais la question appartient encore

Déjà toutes les grandes universités ou cités américaines possèdent, sous une forme ou sous une autre, des laboratoires d'examen ou des cliniques psychologiques, où peut être effectué par des spécialistes l'examen mental des écoliers de la région ou de la ville (1). L'Angleterre est entrée résolument dans la même voie, en organisant dans la zone de rayonnement de ses centres universitaires des services de consultations psychologiques. D'autre part l'assouplissement du classement, permettant d'offrir des types variés d'enseignement aux écoliers placés sur un même palier scolaire est une des innovations principales des écoles nouvelles, de celles, par exemple, du type Gary, qui se multiplient aujourd'hui en Amérique. Il semble difficile que nous n'avancions pas en France dans la même direction, qui est celle d'un progrès certain, à condition d'y porter une claire vue des conditions de l'analyse mentale pédagogique et de ce qu'on est en droit d'en attendre : l'usage de l'analyse mentale doit être réservé à des spécialistes en pleine possession de sa technique ; il faut en attendre d'utiles indications pratiques sur l'organisation scolaire, sur le classement des écoliers, sur l'opportunité de chercher des adaptations de méthodes ; il faut se garder d'en mêler l'usage aux exercices scolaires et à la pratique des notations, ou de prétendre substituer cet usage à l'appréciation directe faite par le maître, dont l'analyse ne doit être que l'auxiliaire exceptionnel.

presque entièrement à l'avenir. Bien qu'un « cabinet d'orientatio professionnelle » pratiquant l'examen psychologique, fonctionne déj à Genève (v. l'art. de JULIEN FONTÈGNE dans l'*Education* de juin sept. 1918), il ne semble pas que nous soyons encore en possessio d'un ensemble de moyens d'investigation suffisants pour pousse utilement, du point de vue vocationnel, la détermination analytiqu des aptitudes au delà du domaine des aptitudes motrices et senso rielles. Il est vrai que ce sont là des éléments de décision non né gligeables.

(1) Voir notamment THEODATE L. SMITH, *The development of pyschol clinics in the U. S. Ped. Sem.*, 21, 1914.

De l'analyse par test des capacités mentales passons à la mesure par test des « productions scolaires ». Nous nous trouvons ici en présence d'une œuvre presque exclusivement américaine, et non sans parallélisme avec la « taylorisation » du travail industriel. La documentation est abondante. Mais l'essentiel s'en trouve lumineusement résumé dans l'une des dernières publications de la *National Society for the study of Education*, sous le titre *The measurement of educational products*. Cet ouvrage, auquel ont collaboré les promoteurs principaux du mouvement des « mesures éducationnelles », tels que Ayres, Thorndike, Ballou, Courtis, Judd, a la valeur d'un manifeste de la nouvelle pédagogie américaine, manifeste rédigé après qu'en 1914 la tendance en question, jusque-là en minorité dans le Congrès de la National Society, y eut recueilli l'adhésion d'une majorité considérable.

Le principe scientifique du mouvement est présenté par Thorndike : il s'agit de mesurer avec précision, dans le développement éducatif, la différence entre deux conditions d'êtres humains ; cette mesure se fait par celle des *productions* de ces êtres humains en matière de travaux scolaires ; c'est de la même façon qu'en d'autres matières physiciens, chimistes, biologistes mesurent les changements, qui respectivement les intéressent. Disons tout de suite que les spécialistes des mesures éducationnelles n'excluent point de leur champ d'activité l'analyse mentale, dont nous avons parlé par ailleurs. Mais Thorndike reconnaît que le point d'attaque pour eux, du moins provisoirement, ce sont les productions objectives, plutôt que les conditions internes de la personne d'où elles proviennent. Il s'agit donc essentiellement d'un perfectionnement scientifique du Scale-book du révérend G. Fisher, perfectionnement dont l'idée première semble avoir été rapportée des laboratoires allemands de psychologie expérimentale.

Le test-étalon (*standardized test*) est, pour une matière déterminée, une épreuve exactement déterminée dans sa teneur et dans les conditions de son exécution (temps, façon de proposer la tâche à exécuter, instructions données aux enfants). Exactement déterminé est aussi le mode d'appréciation de la tâche exécutée : s'il s'agit, par exemple, d'une épreuve d'addition, deux chiffres distincts seront fournis, l'un pour la rapidité d'exécution, mesurée par le nombre d'opérations effectuées dans le temps donné, l'autre pour l'exactitude, mesurée par le nombre de résultats justes. L'application du test-étalon permet d'établir des moyennes de cote, par exemple pour les écoliers d'une classe, ou du même degré d'une école, ou de plusieurs écoles, ou d'un nombre d'écoles aussi grand que possible. On obtient ainsi des points fixes de comparaison entre la production d'un écolier et la production moyenne de sa classe, entre les productions de différentes écoles, entre la production d'un écolier, d'une classe ou d'une école et une moyenne générale déjà établie.

La façon d'établir le test-étalon et l'échelle d'appréciation varie nécessairement avec la matière scolaire considérée. Ainsi les tests arithmétiques (tests d'opérations de Courtis, tests de problèmes de Thorndike) consistent très simplement en séries expérimentalement graduées de groupes d'opérations reconnues équivalentes ou de problèmes reconnus équivalents. Mais si l'on s'attaque à des matières plus complexes et non appréciables par exactitude ou erreur, — c'est le cas notamment des travaux de rédaction — la construction de l'échelle devient la tâche principale ou unique, et singulièrement complexe. Pour la construction de l'échelle de composition anglaise d'Hillegas et Thorndike (1) 7.000 compositions d'écoliers ont été corrigées

(1) *Scale for the measurement of quality in english composition by young people*. Cf. I. Kayfetz. *A critical study of the Hillegas composition scale*, *Ped. Sem.*, 21, 1914.

et notées concurremment par de nombreux collèges de correcteurs. Ces multiples notations, réduites par la méthode statistique, ont abouti d'abord à un classement de la masse par ordre de mérite, avec indication chiffrée des valeurs. Ensuite, sur l'ensemble, 10 compositions ont été choisies, s'échelonnant par distances égales depuis le 0 jusqu'à la cote la plus élevée : elles constituent l'échelle, série graduée d'étalons notés. Pour se servir de l'échelle, on n'a qu'à y insérer par comparaison de mérite la composition qu'on veut apprécier. La *Harward-Newton composition scale*, établie par Ballou, diffère de celle d'Hillegas en ce qu'elle se compose de 5 échelles de 6 compositions chacune, chaque échelle se rapportant à un certain type de composition.

Dans le *Seventeenth Yearbook*, Walter S. Monroe donne une liste des tests-étalons en usage dans les écoles américaines. Il n'en recense pas moins de 84 pour les écoles élémentaires, 25 pour les écoles supérieures. Chacun de ces tests est l'objet d'une publication contenant toutes instructions utiles pour son usage. Quelques-uns sont à proprement parler dans le commerce. La plupart, imprimés par les presses d'universités, sont vendus au prix de l'impression pour les besoins des écoles.

Pour bien comprendre l'usage qui en est fait, il faut avoir présente la préoccupation américaine de l'efficience. « Quelle est la production de nos écoles et comment l'intensifier ? » Autant que les spécialistes psychologues et statisticiens, cette question passionne le public américain. De là le mouvement des enquêtes scolaires (educational survey), qui s'est rapidement propagé depuis 1907 à la suite d'une initiative prise par la ville de Pittsburgh. Une grande enquête scolaire instituée dans l'État de New-York en 1911-1912 a trouvé dans l'usage des tests-étalons un moyen puissant d'investigation : l'œuvre qu'elle a inaugurée s'est perpétuée par l'installation à New-York d'un *Bureau de recherches*

permanent. De semblables bureaux ont été rapidement établis dans la plupart des grandes cités américaines, partout avec la collaboration des universités. Dans tous ces centres, par le concours donné par les Bureaux de recherches aux autorités scolaires, l'usage des mesures se développe comme le moyen essentiel d'apprécier le rendement scolaire et par suite d'être en mesure de l'accroître.

La mesure scolaire tend ainsi à devenir en Amérique l'instrument par excellence de l'*inspection :* à travers écoles et classes l'inspecteur transmet les résultats des tests, établit la comparaison permanente ; entre inspecteur et maître le test sert de base à la discussion des résultats d'éducation et des améliorations désirables ; le test permet ensuite de mesurer l'effet des changements apportés ; il fournit enfin à l'inspecteur une aide objective pour l'appréciation des maîtres.

Pour achever de faire ressortir la physionomie du mouvement, il n'est pas inutile de mentionner les tentatives faites par Frank B. Gilbreth et L. M. Gilbreth à Clark-University, par Freeman et Gray à Chicago (1), pour utiliser, en vue de la connaissance objective de la production scolaire, l'analyse cinématographique des mouvements, phonographique des sons : ces moyens mécaniques permettent la notation intégrale des mouvements et des états successifs d'un travail manuel, d'un travail de dessin, d'écriture, etc..., celle de la parole du maître au cours d'une classe, avec toutes les réactions obtenues des élèves ; d'où la possibilité de procéder à loisir, sur les documents ainsi constitués, à un travail méthodique d'analyse et de comparaison.

Tel est, autant que j'ai pu le figurer en quelques traits, le mouvement américain de la mesure des produits scolaires. Il est impossible d'en méconnaître l'intérêt et l'ampleur. Il serait aussi peu raisonnable

(1) Rapportées par A. Douglass et W. L. Dealey, *Micromotion studies applied to education.*

d'en nier à priori la valeur que de le considérer sans discernement comme un « progrès scientifique » et d'en faire l'objet d'une servile imitation.

Quiconque a pratiqué la notation scolaire et les examens, doit avoir ressenti le défaut d'objectivité des modes coutumiers d'appréciation. Il suffit à deux correcteurs d'une même série de travaux de comparer leurs notations respectives, pour s'apercevoir, qu'en admettant même qu'ils s'accordent sur la notation relative des travaux, ils notent cependant sur des échelles différentes, et dont la différence peut être fort grande : cette confrontation leur permet d'ailleurs de s'accorder aisément sur une échelle commune. Or, comme l'obtention des grades ou des diplômes, qui donnent accès soit à un degré supérieur d'enseignement, soit à une carrière, repose sur des attributions de notes, nul doute qu'un intérêt grave de justice ne s'attache à l'*objectivation* des cotes des productions scolaires. Cet intérêt se trouverait singulièrement accru, le jour où la gratuité de l'enseignement rendrait nécessaire la détermination par le seul mérite de ceux à qui les degrés supérieurs seraient ouverts. A ce besoin d'objectivité répond précisément la mesure des produits scolaires, et l'on reconnaîtra qu'au fond sa technique très simple n'est qu'u développement, et comme une universalisation du procédé employé par les deux correcteurs en quête d'une échelle commune.

Que l'objectivité d'appréciation soit une condition précieuse pour bien constater les progrès d'une classe, les différences de rendement des classes et écoles, et qu'elle soit requise pour le bon accomplissement de la fonction d'inspection et de stimulation scolaires, point de doute. Enfin, l'appréciation objective des résultats, là où elle est possible, sert évidemment à l'appréciation des méthodes elles-mêmes et doit fournir un moyen de contrôle de la valeur de l'innovation pédagogique. C'est assez dire que nous avons le devoir de profiter

pleinement de l'expérience américaine et d'examiner à notre tour comment et dans quelle mesure la valeur des productions scolaires est susceptible d'appréciation objective.

Mais n'entrons dans cette voie qu'en toute liberté de jugement, et sans nous laisser impressionner par l'aspect monumental de l'œuvre américaine.

A cet effet gardons bien conscience de la valeur actuelle de notre enseignement français. Il n'est pas inutile de recueillir dans un ouvrage américain un témoignage de cette valeur : R. W. Brown, frappé de la supériorité des écoliers français dans l'art d'écrire, s'est livré à une enquête personnelle dans les écoles et les lycées de France. Il a constaté que cette supériorité réelle n'est pas limitée à l'usage de la langue française ; il rapporte ce curieux résultat d'expérience : une même dictée anglaise faite sans faute par 11 lycéens français sur 28 et par 11 écoliers américains sur 500. Il conclut à la valeur supérieure de la « tradition organisée » d'une langue. Un tel témoignage est propre à nous avertir de ne point nous écarter, sans certitude de gain, des formes générales de tradition scolaire, dont les effets sont ainsi appréciés au dehors.

Une autre admonition utile nous vient des critiques, dont le mouvement des « mesures éducationnelles », malgré son extension croissante, n'a pas cessé d'être l'objet en Amérique même, — critiques partant en général, il faut le remarquer, des milieux spécialement intéressés par les degrés supérieurs de l'enseignement. C'est en se plaçant au point de vue de cette opposition, que l'on comprend bien l'origine et la persistance, dans les périodiques américains et même anglais, des discussions relatives à la « valeur disciplinaire » ou « formelle » de certains enseignements (1). Le conflit s'est

(1) G. K. Lyans, *The doctrine of formal discipline. Ped. Sem.*, 21, 1914. W. G. Sleight, *Educational values a. methods.* Oxford-Clarendon press, 1915 ; N. Carey, *Factors in the mental processes of school children. The brit.*

ouvert, il y a quelque vingt-cinq ans, lors de la publication par le docteur J. M. Rice d'un test pour mesurer la capacité de lecture. La valeur d'un enseignement de la lecture, dirent les adversaires de la méthode nouvelle, ne s'apprécie pas en évaluant l'acquis en lecture de l'enfant enseigné : mais selon la méthode employée, indépendamment de l'acquis en lecture l'esprit est formé, l'intelligence générale est modifiée de telle ou telle manière. — Aujourd'hui la discussion n'est pas close. Comme elle doit chercher ses principes dans des questions complexes et centrales de psychologie, comme elle est de celles qui n'avancent que par approfondissement, on ne peut tenter d'en suivre ici les arguments. Bornons-nous à remarquer qu'elle porte sur un point capital de la question des mesures scolaires : ce que mesure le test, c'est très strictement une production scolaire, spéciale et déterminée, étroitement relative à la matière apprise et à l'exercice accompli. Or ce qui importe le plus en éducation, c'est moins la parfaite exécution de l'exercice scolaire, que l'aptitude acquise par le moyen de l'exercice scolaire et mise au service d'autres usages de l'esprit. Si une classe a réussi un test arithmétique d'un degré élevé, cela signifie certainement que le maître a bien employé une bonne méthode d'entraînement à l'exécution d'exercices de ce type : cela ne signifie pas que les élèves de ce maître aient acquis une compréhension intuitive et logique des nombres plus réelle que ceux d'un autre maître, dont les écoliers n'ont pas réussi le test. Si l'on considérait d'autres matières mettant en jeu des processus mentaux plus complexes, l'écart probable serait encore plus grand entre la valeur de l'enseignement et la valeur du résultat mesurable. Cela tient à ce que le résultat d'un travail industriel est une

Journ. of Psych., ann. 1915, t. VII et VIII ; J. F. Dashiell, *Another word on mental discipline. Ped. Sem.*, 23, 1916 ; Ch. N. Moore, *Disciplinary values.* Ed. Review, 1917, 2.

chose valable par elle-même, tandis qu'une production scolaire n'est qu'un témoignage à interpréter pour juger de la valeur utile réellement produite ; chaque *production scolaire* n'est qu'un témoignage indirect et fragmentaire relatif à l'organisation mentale, seul résultat substantiel de l'éducation. Or l'interprétation du témoignage est précisément l'œuvre du jugement du maître ou de l'inspecteur dans chaque cas d'espèce : ce jugement peut s'aider du test ; il ne saurait s'effacer devant le résultat du test.

Si l'on perdait de vue ces notions fondamentales, l'usage inconsidéré des mesures risquerait de conduire à une industrialisation de la culture scolaire, qui irait à l'encontre des directions indiquées par des inspirateurs authentiques de l'école américaine tels que James, Dewey, Baldwin : proposer à l'école des fins sociales et non des fins scolaires, lier les exercices de l'école à la pratique de la vie, former des hommes et non des lauréats. Ajoutons que cet abus irait à l'encontre aussi de ce qui fait sans doute la puissance originale de l'enseignement français : la tradition directe, du maître à l'écolier, non pas seulement d'une langue, mais d'une forme organisée de l'intelligence.

Des observations analogues trouveront place dans l'examen, que je vais faire maintenant, à travers la littérature, des conditions de l'expérimentation pédagogique.

III

L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE ET LES BUTS ÉDUCATIFS

Tests et mesures éducationnelles constituent des instruments nouveaux à la disposition de la technique éducative. Mais le perfectionnement de la technique elle-même est l'effet d'une expérience pratique permanente : c'est cette expérience que j'ai maintenant en vue. Le terme d'expérimentation pédagogique est donc pris ici en un sens très large. Il ne désigne pas seulement des expérimentations conduites à la rigueur ; il embrasse tout l'effort de perfectionnement rationnel des méthodes d'entraînement physique, intellectuel et moral. Les expériences d'un genre spécial, que sont les tests, et les mesures, qui en résultent, ne constituent nullement l'expérimentation pédagogique, au sens où je l'entends : tests et mesures peuvent seulement en certains cas servir à cette expérimentation, en d'autres leur usage est exclu ou du moins très secondaire. L'expérimentation pratique, c'est-à-dire celle qui s'opère dans l'exercice même de l'art, est un moyen essentiel du progrès des techniques; il importe donc de se faire une idée claire des formes qu'elle revêt en pédagogie.

Sous sa forme accomplie l'expérimentation pédagogique comporte : 1° la connaissance théorique et pra-

tique de la méthode pédagogique en usage, méthode qui sert de base à toute innovation destinée à la modifier; 2° l'idée de l'innovation; 3° la réalisation de l'innovation dans les meilleures conditions possibles pour que ses conséquences apparaissent distinctement; 4° l'observation et l'appréciation de ces conséquences.

Ce sont là les éléments de l'expérimentation parfaitement développée dans des conditions rarement réalisées en pratique. Parmi eux l'importance première appartient à l'idée novatrice, qui a deux sources : l'une, c'est l'expérience diffuse de l'éducateur, — j'entends, d'un éducateur capable de dominer assez la pratique de sa fonction pour saisir, à propos de l'application même de la méthode en usage, la valeur utile de certaines variations, — l'autre, ce sont des connaissances théoriques, d'ordre psychologique, logique, social, médical, moral, assez profondes et coordonnées pour donner naissance par voie de déduction à l'idée novatrice. Voilà l'âme de l'expérimentation pédagogique. Le reste est l'apparatus variable selon les circonstances : c'est ainsi qu'expérience pratique et connaissances peuvent souvent être utilement précisées et secondées par un emploi judicieux des mesures éducationnelles.

J'ai choisi, pour en faire l'exposé critique, quelques comptes rendus d'expérimentation offrant une certaine variété d'objets et de procédés. J'examinerai d'abord ceux qui portent sur des points spéciaux de technique, et d'autres ensuite concernant des ensembles d'organisation pédagogique. — L'expérimentation portant sur des points spéciaux, c'est le domaine propre des professionnels directement intéressés par le détail, placés aux sources de l'expérience, et se détachant un instant de la tâche quotidienne pour fournir leur tribut au progrès général de la technique. Nous les voyons à l'œuvre de façon particulièrement intéressante dans le Bulletin de la société Alfred Binet.

On m'excusera de considérer d'abord, en faveur d'un intérêt méthodologique, un compte rendu, qui donne prise à certaines critiques de portée générale. — Dans le Bulletin de la société Alfred Binet, A. Belot (1) rend compte d'une expérimentation relative au « dessin de mémoire ». L'innovation ici n'appartient pas aux expérimentateurs. Elle résulte d'une instruction officielle prescrivant, concurremment avec la pratique du dessin à vue, celle du dessin de mémoire (fait après présentation du modèle, mais celui-ci étant soustrait à la vue des dessinateurs). La prescription étant motivée, nous connaissons les idées génératrices de l'innovation : 1° le dessin fait de mémoire constitue une culture de la mémoire des formes ; 2° pour apprendre à dessiner est requise une intervention active et persévérante de la mémoire.— Cette innovation n'ayant pas été accueillie avec une faveur unanime par le personnel enseignant, les expérimentateurs se sont proposé d'atteindre à une appréciation objective de la valeur pédagogique du dessin de mémoire.

L'application expérimentale a été faite dans des cours primaires de divers degrés de garçons et de filles, de la façon suivante : 1° exécution d'après un même modèle par deux groupes d'écoliers respectivement d'un dessin à vue et d'un dessin de mémoire ; 2° huit jours après, reproduction de mémoire du même dessin par les deux groupes. — Tous ces dessins sont examinés et notés par plusieurs professeurs qualifiés, qui donnent pour chacun une note de « mise en place » et une note d' « exécution ». Les notes sont totalisées par groupe d'écoliers et par épreuve, la moyenne étant faite des notes respectives des divers correcteurs. — La comparaison critique des résultats obtenus, d'une part pour le dessin à vue, de l'autre pour le dessin de mémoire, conduit l'auteur à conclure à la grande valeur

(1) V. en fin de volume les *Travaux cités* par ordre alphabétique d'auteurs.

pédagogique du dessin de mémoire, « exercice utile et même indispensable ».

Dans quelle mesure cette vérification de valeur est-elle démonstrative ? Et quelle en est la portée pratique ? — Une première réserve doit être faite quant à la source même de l'appréciation quantitative : la notation par les maîtres. Quelles sont les qualités que chacun d'eux recherche dans un dessin et sanctionne par sa double note ? Est-ce l'exactitude des proportions ? Est-ce la correction de l'aplomb et de la perspective ? Est-ce la précision du détail et la netteté de l'exécution ? Est-ce la simplification et l'ingéniosité d'expression ? Il serait vain de dire que tous ces éléments d'appréciation se combinent dans la moyenne ; car une moyenne d'appréciations de valeur faites de points de vue divers n'est qu'une très médiocre représentation de la valeur cherchée. Or, un dessin fait à vue et un dessin fait d'après l'image conservée de l'objet soustrait à la vue ont des qualités différentes, qui peuvent fort bien être appréciées de façons opposées par divers correcteurs : ce qui explique d'ailleurs le conflit d'opinions sur la valeur pédagogique en question, conflit qu'on se propose précisément de résoudre expérimentalement. — Cet inconvénient, il est vrai, s'atténue dans la seconde partie de l'expérience, consistant à comparer les dessins faits de mémoire par les deux groupes d'écoliers. De la comparaison paraît résulter cette constatation intéressante, qu'une meilleure mémorisation d'une forme visuelle est obtenue, quand la forme en question n'a pas été simplement l'objet d'une observation soutenue par la reproduction graphique, mais quand une première évocation, fixée graphiquement, a été intercalée entre l'observation de l'objet et une seconde reproduction graphique de l'image. Mais ceci n'est pas à proprement parler une expérience pédagogique ; c'est une expérience psychologique sur la mémorisation des formes visuelles, qui pourrait être

instituée au laboratoire dans de meilleures conditions de contrôle. D'autres expériences de même ordre permettraient peut-être d'établir que l'aptitude générale à la mémorisation des formes visuelles est développée par l'exercice, et ceci confirmerait la valeur de la première idée théorique génératrice de l'innovation : que le dessin de mémoire constitue une culture de la mémoire des formes. — Mais est-ce bien là la question pédagogique ? Est-ce sur cette question de psychologie, que divergent les opinions des maîtres ? Je ne le pense pas; mais plutôt sur des question du genre suivant : que doit-on se proposer d'obtenir de l'exercice du dessin dans le temps limité dont on dispose dans une classe donnée pour cet exercice ? S'agit-il de développer l'aptitude à une reproduction graphique très précise, comme celle que réclame le dessin industriel ou celui des planches biologiques ? Ou de développer le sens de la valeur expressive des formes et l'art de rendre graphiquement cette valeur ? Dans chacun des cas, cultivera-t-on mieux l'aptitude en soutenant par la perception actuelle l'effort d'analyse et de reproduction, ou en libérant l'esprit, par la suppression de la perception actuelle, de la tyrannie des détails accidentels, et en abandonnant à des images déjà pensées la totalité de la fonction motrice ? Se propose-t-on aussi, principalement ou secondairement, de cultiver la mémoire des formes visuelles ? — Ce sont des questions pratiques de ce genre, qui préoccupent les professeurs de dessin. Chacun d'eux les résout selon ses vues propres et symbolise son opinion dans ses notes. La moyenne chiffrée des notes de plusieurs correcteurs jugeant d'après des principes hétérogènes ne saurait offrir de signification intéressante. Nous aurions une meilleure base d'appréciation, si chacun des correcteurs nous avait simplement donné son avis motivé sur la question, à propos des résultats qu'il était appelé à comparer. — En réalité l'appréciation de

la valeur pédagogique du dessin de mémoire se fait d'abord a priori en fonction de certaines conceptions de buts à atteindre et en fonction de certaines données d'ordre psychologique : cette valeur pédagogique ne saurait être expérimentée par des moyens calqués sur ceux de la psychologie, mais seulement à la faveur d'une application scolaire massive, longue, intelligemment variée, du dessin de mémoire, donnant lieu, à longue échéance, à une appréciation pratique des résultats obtenus.

Je ne généralise pas cette conclusion, et je crois possible en certains cas d'apprécier utilement, par des tests comportant la mesure, les résultats d'une expérimentation pédagogique. Afin de préciser le sens et la portée de mes critiques, je vais opposer à l'expérimentation critiquée ci-dessus une autre expérimentation du même type, rapportée par le même auteur, et qui me paraît correcte et féconde. Elle porte sur un point de méthodologie générale. M. A. Belot l'a instituée dans plusieurs classes de garçons et de filles, à l'effet de comparer les rendements pédagogiques respectifs de la « leçon orale » et du « livre ». Il ne s'agit plus ici, remarquons-le bien, d'une innovation apportant un principe modificatif de la formation mentale de l'écolier, mais de deux moyens tendant concurremment à un même effet pédagogique bien défini : par la leçon orale ou par l'étude d'un manuel, qui n'est qu'une forme graphique de la leçon, il s'agit de fixer dans la mémoire de l'écolier les mêmes faits historiques, et de lui faire acquérir, à l'aide d'explications équivalentes obtenues soit par audition du maître, soit par lecture du livre, une intelligence durable de ces faits. — Chacune des classes testées a été divisée en deux groupes équivalents d'écoliers; à l'un a été faite une leçon orale très soignée sur la Révolution française, l'autre étant invité à étudier pendant le même temps le même sujet sur le livre de classe. Aus-

sitôt après, les deux groupes ont fait sur le sujet étudié une composition comportant six questions, dont trois de mémoire et trois de réflexion et de jugement. Même expérience sur un sujet d'instruction civique. — Plus d'un mois après les mêmes écoliers ont été invités à l'improviste à composer de nouveau sans préparation sur les mêmes questions, tant d'histoire que d'instruction civique. — Les compositions ont été corrigées par les maîtres de chaque classe. Des tableaux de moyennes ont été établis, faisant ressortir pour chacun des deux ordres de matières le rapport numérique des résultats respectivement obtenus par les groupes ayant étudié sur le livre et par ceux ayant appris en écoutant la parole du maître. Ces tableaux mettent en évidence : 1° pour les compositions faites immédiatement après étude, une certaine supériorité de notes en faveur de la leçon orale, supériorité un peu plus marquée en ce qui concerne les questions de réflexion et de jugement ; 2° pour les compositions faites plus d'un mois après étude, une supériorité en faveur de la préparation par le livre, principalement en ce qui concerne les questions de réflexion et de jugement.

C'est là un bon type d'expérimentation pédagogique à résultats mathématiquement appréciés. L'objet en est nettement pédagogique : un complexe pratiquement intéressant (acquisition et conservation d'une connaissance historique déterminée), diversement influencé par deux modes d'enseignement bien distincts. Les conditions d'expérience, qui manqueraient de rigueur, s'il s'agissait d'une investigation psychologique (l'enseignement oral comporte une équation personnelle, le livre a dû rester aux mains des écoliers dans l'intervalle des deux compositions...), en ont assez pour que l'expérience fournisse des suggestions techniques utiles. Ces conditions consistent en somme en un simple perfectionnement des conditions normales

d'observation pédagogique, rendant celle-ci à la fois plus étendue et plus précise. La comparaison des résultats conduit à une conclusion principale d'un réel intérêt pratique, savoir, que les jugements et réflexions historiques, dont l'enfant semble capable après la leçon orale, sont, en partie au moins, des reproductions par mémoire des paroles du maître ou des effets de suggestion passagère ; les jugements et réflexions puisés au livre paraissent mieux assimilés, mieux transformés en jugements propres de l'enfant, constituant ainsi dans son esprit des associations plus solides, lesquelles serviront de base, lors de la nouvelle évocation, à des jugements nouveaux analogues aux premiers. Indication précieuse, non seulement quant à la valeur de l'usage du livre, mais aussi quant à la façon de faire la leçon et de présenter des appréciations, qu'il s'agisse d'histoire, d'instruction civique ou (car en pareille matière l'extension analogique est légitime), de géographie, ou de littérature, ou de morale. A l'issue de cette expérimentation un procédé nouveau n'est pas mis, à proprement parler, à la disposition du maître, mais une vue générale claire lui est fournie, qui lui permet de chercher dans un sens déterminé la meilleure adaptation de son enseignement.

Et maintenant à quoi tient que, des deux expérimentations, dont vient d'être fait l'exposé critique, la première ait paru sans valeur sérieuse, tandis que la seconde fournit des conclusions légitimes et utiles, l'une et l'autre étant d'ailleurs conduites par les mêmes expérimentateurs et avec le même souci de rigueur ? — L'une et l'autre présentent ce caractère commun de se rapprocher des conditions de l'expérience psychologique, en cherchant à apprécier immédiatement et quantitativement les résultats d'un processus intellectuel isolé de l'ensemble du processus éducatif, et qui se déroule dans une durée déterminée et assez brève (il n'en peut guère être autrement dans notre École

publique, où la vie scolaire évolue obligatoirement dans le cadre des programmes et des instructions officielles, et où, par suite, les maîtres curieux d'expérimenter le font en marge de l'œuvre d'éducation à laquelle ils collaborent). Ce type d'expérimentation s'applique heureusement à la question de l'enseignement oral et du livre, parce que cette question ne porte en réalité que sur des moyens différents d'atteindre un but pédagogique particulier et parfaitement défini dans l'institution scolaire ; il s'appliquerait de même avec succès à l'appréciation des moyens d'obtenir, par exemple, la vitesse de lecture, ou la correction orthographique, ou la possession mnémonique de la table de multiplication, ou les diverses capacités mathématiques mesurées par les tests-étalons de Courtis ou de Thorndike. Il échoue, quand il est appliqué à l'appréciation de la valeur du dessin de mémoire, parce que cette question, si modeste et limitée qu'elle semble à première vue, est cependant dominée par la considération de buts et de résultats très complexes, dont les bases d'appréciation sont étrangères aux conditions d'une expérimentation passagère : il s'agit d'apprécier des modes différents de formation mentale, de développement d'aptitudes, de préparation sociale.

Est-ce à dire que des questions de cet ordre, qui touchent au fond même de l'éducation, ne relèvent pas de l'expérimentation pédagogique ? Non, mais simplement qu'elles réclament un autre type d'expérimentation. — Voici dans l'*Intermédiaire des éducateurs* un compte rendu d'expérimentation pédagogique, par L. Lafendel, ayant pour objet l'enseignement de la lecture au premier âge. Il ne s'agit plus ici, comme tout à l'heure à propos de l'enseignement du dessin, d'une expérimentation en forme, passagèrement instituée pour vérifier la valeur d'une innovation administrative. Ce qui nous est présenté, c'est le compte rendu, très librement descriptif, de la méthode de lecture intro-

duite à la Maison des Petits, de Genève, qui est l'école maternelle d'essai de l'Institut J.-J. Rousseau. C'est pourtant une expérimentation véritable, la recherche du mieux étant la raison d'être de cette institution scolaire; mais une expérimentation insérée dans le fonctionnement normal de l'École.

La forme méthodique générale d'enseignement de la lecture, dont veulent s'écarter les innovateurs genevois, c'est celle qui fait de la lecture au premier âge un exercice, dans lequel l'enfant joue un rôle réceptif, non actif : un tel exercice, au jugement de l'auteur, est propre à entraver le développement de l'expérience de l'enfant ; il faut au contraire que la lecture intervienne dans le développement de l'enfant comme un nouveau facteur d'expériences actives. — Comment ? — Ici s'emploient deux vues de psychologie : la première, c'est qu'un certain degré de maturité doit être atteint par l'enfant dans l'usage du langage parlé, avant que puissent être utilement et aisément créées les associations nouvelles, qui constituent la lecture du langage. (On reconnaît ici une libre application du principe, ingénieusement mis en œuvre par Mme Montessori, de la nécessité d'un développement préalable des fonctions plus simples, sensorielles ou musculaires, pour que se produise chez l'enfant l'éclosion d'une nouvelle forme d'activité psychique, résultant de l'association des fonctions simples développées.) La deuxième vue psychologique est celle qu'ont principalement contribué à répandre les œuvres pédagogiques de W. James et de J. Dewey : l'*intérêt* est le principe essentiel de l'établissement et du maintien des associations. — Guidée par ces deux vues théoriques, la méthode à expérimenter s'établit : 1° en faisant précéder tout apprentissage de la lecture par des exercices méthodiques tendant au perfectionnement phonique et intellectuel du langage ; 2° en attachant un intérêt soigneusement choisi à chaque stade de l'apprentissage de la lecture. Cet intérêt est réalisé

en transformant en jeux ingénieusement sériés les opérations de reconnaissance des lettres, de leur association en syllabes, en diphtongues, en mots, puis les exercices destinés à accélérer la lecture ; les jeux sont d'ailleurs conçus de façon à être animés par le seul intérêt de l'acquisition et non par des intérêts artificiellement liés à l'exercice, de sorte que l'enfant passe progressivement de ces intérêts secondaires à l'intérêt suprême, qui est l'intelligence du livre.

Cette méthode principale n'exclut pas d'autres modes utiles d'exercice, notamment celui de la lecture globale ; mais elle ne laisse à la lecture globale qu'un rôle secondaire. Elle emprunte beaucoup à la méthode Montessori, mais s'en distingue nettement en ceci, que Mme Montessori subordonne étroitement l'acquisition de la lecture à celle de l'écriture, tandis que l'Institut J.-J. Rousseau s'efforce d'établir la continuité directe du langage à la lecture, se tenant d'ailleurs en cela plus près de la méthode traditionnelle. D'autre part elle donne un développement rationnel à un procédé de tous temps employé et populaire : l'usage pédagogique du jeu. — Aucun de ces éléments essentiels n'est, à proprement parler, nouveau ; de chacun d'eux il est fait un usage plus ou moins étendu dans nos écoles maternelles. La vraie nouveauté, — mais elle est capitale, — c'est qu'à la Maison des Petits ils sont mis en œuvre de façon coordonnée par l'effet de quelques principes psychologiques directeurs, lesquels sont constamment tenus en vue par les maîtresses qui donnent l'enseignement. La méthode de lecture de l'Institut J.-J. Rousseau, c'est une pratique intelligente, constamment liée à des vues rationnelles : et c'est ce caractère, qui fait que son application constitue une véritable expérimentation continue.

L'expérience est en cours. Quels en sont les résultats ? La méthode de Genève obtient-elle des effets supérieurs à ceux de la pratique en usage dans les

écoles Montessori ou dans telle de nos bonnes écoles maternelles ? — Je n'adresse aucune critique à l'auteur en constatant que son rapport ne contient ni autorise aucune conclusion proprement expérimentale. A y réfléchir, on est frappé de voir comme les moyens d'appréciation expérimentale immédiate font défaut et demanderaient d'effort à qui voudrait réellement les procurer. — Certes on obtiendrait certaines indications, en appliquant à des écoliers de même âge et de même scolarité, d'une part à la Maison des Petits, d'autre part dans les écoles employant des méthodes différentes, des tests de lecture bien choisis, — celui par exemple qu'a établi M. P. Bovet, et qu'on trouvera décrit dans l'*Intermédiaire ;* — on comparerait ainsi avec précision les degrés de correction et de rapidité respectivement atteints en lecture dans chaque classe testée. Mais ces résultats, en eux-même précis, seraient loin de fournir des éléments certains d'appréciation finale. Ils n'auraient de valeur, qu'autant que la comparaison porterait sur des groupes soumis à des méthodes exactement différenciées, composés d'enfants moyennement égaux en intelligence et placés dans des conditions sociales et scolaires équivalentes. Et encore resterait une cause capitale d'incertitude; la part personnelle de la maîtresse est si grande dans l'enseignement enfantin que, pour éliminer ce facteur de variation, je n'aperçois aucun moyen pratique, à moins d'instituer la comparaison dans une même école d'essai, assez importante pour comporter l'application simultanée de deux méthodes de lecture à deux groupes distincts et la contre-épreuve avec deux nouveaux groupes, les maîtresses restant les mêmes, mais échangeant leurs rôles. Et même en supposant ces conditions réalisées, l'application des tests ferait connaître des valeurs comparatives de progrès obtenus en lecture dans un temps donné, elle n'établirait pas démonstrativement si dans le même temps l'organisation mentale de l'enfant a été

mieux ou plus mal élaborée par l'emploi de telle ou de telle méthode.

Reste comme principe de jugement expérimental l'observation à longue échéance des fruits respectivement portés par des ensembles scolaires employant des méthodes différentes. Mais alors ce ne sont plus tant des méthodes d'enseignements spéciaux, qui se confrontent, que des principes pédagogiques généraux. En réalité, dans les cas du genre de celui qu'on vient d'examiner, où il s'agit d'un enseignement spécial concourant de façon importante à la formation mentale, l'expérimentation pédagogique consiste essentiellement dans la mise en pratique d'une innovation fondée sur des vues rationnelles guidant l'expérience du praticien : quant au contrôle des résultats, il n'est généralement pas expérimental, au sens scientifique du mot, mais d'ordre purement pratique.

Le véritable terrain de l'expérimentation pédagogique, c'est donc un ensemble scolaire ouvert à l'innovation, une école, dont la direction effective appartient à des expérimentateurs qualifiés, et dont le fonctionnement et le développement, soumis à une observation constante et précise, constituent une expérience continue. — De telles conditions d'expérience sont plus ou moins adéquatement réalisées en divers pays, notamment en Allemagne, dans les Arbeitschüle organisées par Kerschensteiner ou à son imitation; en Italie, dans les Case dei bambini Montessori; aux États-Unis, dans les University schools, qui fonctionnent depuis des années auprès de plusieurs universités comme dépendances de la Faculté de pédagogie (Teachers college), et aussi dans les écoles nouvelles telles que celles du type Gary ; à Genève, dans la Maison des Petits, fondée sous les auspices de l'Institut J.-J.-Rousseau, et que prolongera, au temps venu, une Maison des Grands (1).

(1) Cette dernière institution, en projet lors de la rédaction de cette étude, est aujourd'hui réalisée.

Le développement de ces diverses institutions s'aperçoit à travers la littérature pédagogique. — A considérer d'ensemble ce mouvement d'innovation scolaire, si largement étendu sur la surface du globe, et d'ailleurs si varié dans le détail de ses applications locales, on est frappé de l'unité de direction générale qu'il manifeste, c'est-à-dire de la sensible continuité du développement de la technique pédagogique. Les préoccupations dominantes de Rousseau et de Pestalozzi, qui furent de découvrir dans la nature même de l'enfant la source des préceptes éducatifs, de reconnaître l'ordre naturel de maturation de ses facultés et de subordonner à cet ordre l'intervention éducative, de s'attacher méthodiquement au développement de l'activité sensorielle, de préparer les voies à l'intelligence, au lieu de lui imposer des modes d'exercice pour lesquels elle n'est pas encore prête, — tout cela se retrouve, sous diverses formes d'approfondissement théorique ou de réalisation pratique chez les promoteurs des principales innovations contemporaines. — Aux États-Unis les théories pédagogiques de W. James et de J. Dewey cherchent un biais pour faire coïncider avec la demande spontanée de l'esprit enfantin la détermination d'exercices correspondant d'ailleurs à des buts éducatifs, et c'est la même préoccupation qui anime les efforts ingénieux de J.-M. Baldwin pour contribuer à l'avancement de la psychologie génétique. Or ces théories paraissent être l'âme de la jeune école d'essai de Columbia University, *the Lincoln School of Teachers college*, dont est publiée une intéressante monographie ; d'autre part, Wirt, le créateur du groupe scolaire de Gary, a fait expressément connaître qu'elles lui ont fourni le principe des innovations, qui s'y expérimentent. En Italie, les études psychologiques, — les études françaises particulièrement, — faites sur les enfants anormaux, et les procédés thérapeutiques employés en vue d'aider au développement mental de ces enfants ont éclairé à Mme

Montessori l'importance et les ressources, pour la première éducation de l'enfant normal, d'une préparation méthodique, par exercices appropriés, de ses diverses fonctions sensorielles, comme propédeutique à l'éducation intellectuelle proprement dite et aux premiers enseignements de l'écriture et de la lecture. A Genève, nous avons déja vu que des préoccupations semblables, modalisées seulement par des vues psychologiques particulières, orientent les initiatives pédagogiques, sous l'influence de l'enseignement d'Edouard Claparède et de Pierre Bovet.

Idée d'accroître au maximum dans l'enseignement et dans la discipline la part de l'initiative et du *self-control* de l'enfant (idée pratique liée à la notion psychologique de l'extrême complexité et de l'autonomie relative du développement mental) ; — corrélativement, idée d'un certain effacement nécessaire de l'intervention personnelle du maître, et idée du grand développement à donner au rôle du matériel d'enseignement, depuis le matériel de jeux de la classe enfantine jusqu'à l'outillage de laboratoire des degrés supérieurs, afin d'offrir constamment des occasions favorables à l'expérience active des écoliers ; — idée de poursuivre le développement indéfini de l'activité scolaire et de l'activité du milieu social, en favorisant l'organisation sociale spontanée des écoliers, en faisant une large place au travail manuel pré-professionnel et déjà effectivement productif ; — idée, enfin, de perfectionner l'observation pédagogique dans le sens de la précision scientifique et d'employer systématiquement pour des fins pédagogiques l'observation psychologique individuelle : cet ensemble d'idées directrices est commun et essentiel aux diverses expériences scolaires contemporaines.

Les expériences Montessori sont depuis trop longtemps connues en France pour qu'il soit nécessaire d'y revenir. — L'expérience génevoise est plus jeune. Elle

ne consiste jusqu'ici (1), principalement du moins, que dans l'institution d'une école du premier âge (Maison des Petits), dont nous avons plus haut analysé la méthode de lecture, et qui paraît être le meilleur soutien de l'activité pédagogique de l'Institut J.-J.-Rousseau et de l'intérêt original de son bulletin, l'*Intermédiaire des éducateurs*, où l'on peut trouver, notées au jour le jour, les expériences de la Maison des Petits. Je me bornerai à remarquer ici qu'on pourrait souhaiter ces notes un peu moins attrayantes et plus objectivement analytiques. Sans doute, les protagonistes de l'éducation enfantine, accoutumés à se mettre au ton de la vie imaginative et intuitive de l'enfant, ont-ils quelque peine à s'en déprendre pour faire œuvre de rapporteurs objectifs; sans doute, la manière esthétique employée par Mme Montessori dans « Case dei bambini » a-t-elle fort contribué au succès de l'ouvrage... Il serait bon pourtant de ne pas mélanger les genres et, à côté des notations esthétiques, de rédiger pour l'usage technique des comptes rendus, dont la précision ne soit pas troublée par des évocations imaginatives.

J'insisterai davantage sur l'expérience américaine de Gary, qui a donné lieu à une abondante littérature descriptive et critique, et qui présente cet intérêt capital d'étendre à tout le cycle élémentaire et supérieur de l'enseignement américain des innovations homologues de celles qui avaient été antérieurement introduites d'assez large façon dans l'enseignement maternel. — J'emprunte mes principaux éléments de renseignement aux contributions sur la matière de William L. Dealey, J.-H. Putman, Joseph S. Taylor.

Gary est une cité neuve, dont la fondation, à 30 milles de Chicago, remonte à 12 années seulement et a accompagné celle d'une grande usine métallurgique de l'Illinois Steel Company. Autour d'un premier noyau

(1) V. *suprà*, p. 213, note 1.

ouvrier s'est agglomérée une population de toutes races, de toutes langues, de toutes provenances, dont le nombre actuel dépasse 50.000. La prodigieuse rapidité de cette génération sociale a imposé la nécessité de mettre sur pieds tout d'un bloc, avec des ressources financières restreintes, des écoles suffisant aux besoins de la cité nouvelle. Le superintendant Wirt, chargé d'y pourvoir, a eu le rare mérite de chercher et de trouver une solution à la difficulté économique dans le sens de l'innovation pédagogique progressive.

Toute dépense scolaire est proportionnelle à l'importance des locaux (nombre de classes équipées) et au nombre des maîtres employés. Le problème de l'économie consiste à réduire ces deux nombres. Le moyen usuel de le résoudre est de se résigner à diminuer le temps de scolarité quotidienne, en instituant des écoles de mi-temps : solution particulièrement fâcheuse dans une cité ouvrière. Wirt a su apercevoir la possibilité de la réduction cherchée, sans diminution de la scolarité quotidienne, dans l'application hardie de trois principes d'innovation en faveur dans la pédagogie théorique américaine. Le premier : que les exercices généralement considérés comme accessoires, travaux manuels préprofessionnels, gymnastique, jeux, musique, sont susceptibles de prendre une valeur éducative de premier ordre, et peuvent avantageusement occuper une partie de la durée quotidienne habituellement réservée aux études régulières faites en classe et à l'aide des livres ; — le second : celui du rendement supérieur des exercices intellectuels accomplis par périodes de courte durée ; — le troisième : celui de l'intérêt (W. James-Dewey), favorisé par la libre adaptation des écoliers aux enseignements et aux exercices qui conviennent le mieux à chacun d'eux. — De là deux règles principales d'organisation scolaire : 1° pas plus de trois heures par jour d'étude régulière dans la salle de classe ; 2° cette étude doit être faite par courtes pé-

riodes coupées par des exercices de jeu, gymnastique, travaux d'atelier, musique, dessin, etc., dirigés par des maîtres spécialisés, exercices auxquels les écoliers prennent part non par classes entières, mais par groupes de composition variable formés par affinité d'aptitudes et de goûts.

L'effet immédiat de cette organisation est de permettre à un seul maître et à une seule salle de classe d'assurer l'enseignement régulier à deux séries d'écoliers, ou, si l'on veut, à deux écoles chaque jour. L'économie réalisée de ce fait, jointe à celle qu'il a trouvée dans l'utilisation pour les besoins de l'école de la production des divers ateliers, a permis à Wirt non seulement d'offrir à tous les enfants de Gary, au lieu d'une école de mi-temps, une scolarité de 6 à 7 heures, supérieure à la scolarité complète habituelle (5 heures), mais encore de doubler le nombre des maîtres spécialisés, et d'organiser des ateliers, des salles de réunion et des emplacements de jeux, qui l'emportent de loin en importance et en richesse d'outillage, sur ce qu'avec le même budget réalisent les écoles du type ordinaire.

Et voici les effets proprement pédagogiques : 1° A Gary est réalisée une organisation scolaire extrêmement flexible : des enseignements très diversifiés s'offrent aux écoliers, et les dispositifs horaires sont tels que l'adaptation individuelle de tout écolier peut être assurée dans l'école commune par des choix judicieux. L'écolier des classes élémentaires et moyennes jouit ainsi d'une liberté d'adaptation analogue à celle que la Casa dei bambini offre aux tout petits, et que retrouvent à l'Université les étudiants des collèges. — 2° A Gary une préparation préprofessionnelle, liée à l'éducation générale, est donnée dans de véritables ateliers de production, où l'écolier peut s'essayer, durant sa scolarité, aux professions les plus diverses; de sorte que l'orientation professionnelle résulte d'une

expérience scolaire, qui par ailleurs fournit une première préparation à la profession future et une base de culture générale, industrielle et économique. — 3° A Gary le système disciplinaire et l'entraînement moral sont fondés sur le développement de la libre initiative des écoliers et sur leur participation à une organisation sociale complexe et attrayante, reliée par divers moyens à la vie de la cité.

Voilà les grandes lignes de l'expérience. Comment en apprécier les résultats ? — Dès 1916, Buckingham a comparé des moyennes de résultats scolaires obtenus d'une part par deux écoles de New-York réformées sur le type Gary, de l'autre par plusieurs écoles du type traditionnel. Il a trouvé inférieur le pourcentage donné par les écoles Gary. William L. Dealey, qui rapporte l'expérience, en récuse les résultats en raison de l'étroitesse de sa base et de la date récente de l'introduction du système dans les écoles testées. — Hors même de ces considérations, il serait imprudent d'apprécier à l'aide de moyennes de notation scolaire un système qui apporte à l'économie générale de l'éducation des modifications profondes. En fait, — et cette base d'appréciation n'est pas sans valeur, — de nombreuses écoles américaines se sont réorganisées sur le type Gary, et les réformateurs ont confiance. Il serait particulièrement intéressant de posséder le témoignage de l'un d'eux, Angelo Patri, auteur d'un livre qui constitue le compte rendu d'une fort attachante expérience pédagogique. « *Vers l'école de demain* » nous offre le spectacle au jour le jour des efforts d'un directeur d'École publique, éducateur passionné, pour transformer profondément son école, sans sortir des cadres réglementaires, en établissant d'une part la liaison entre la vie de l'école et la vie sociale, qui l'entoure; d'autre part le contact réel entre les esprits des enfants et ceux des maîtresses chargées de les instruire. Angelo Patri a été appelé à la direction d'une

des écoles Gary de New-York. Y a-t-il trouvé réalisé l'idéal pédagogique vers lequel il s'efforça naguère d'orienter la vieille école officielle ? Pour l'instant nous devons nous borner à présumer l'affinité de « l'École de demain » annoncée par le livre de Patri et de l'institution nouvelle, dont il a accepté d'être le collaborateur.

D'autre part, le système Gary a été l'objet de critiques fondées non plus sur des mesures de résultats scolaires, mais sur de simples observations et des raisons. J. H. Putman lui fait deux objections : l'une, qu'il rend impossible entre maîtresses et écoliers le rapport personnel, l'enseignement de caractère maternel : établir un tel rapport est une tâche au-dessus des forces d'une maîtresse, qui dispense chaque jour six heures de classe à un nombre d'enfants allant de 80 à 160, et d'autre part, l'enfant, qui dès 11 ans, dans le plan Gary, a une maîtresse pour chaque matière, est incapable de s'adapter à autant de mères. Deuxième objection : au dessus de 11 ans les trois heures quotidiennes de classe régulière ne sont plus suffisantes, sauf pour les écoliers non destinés à dépasser les premiers rudiments ; d'où nécessité, pour un développement supérieur, d'amender le système par adjonction de classes et de maîtres ordinaires, c'est-à-dire de se rapprocher sensiblement des errements traditionnels. — De telles critiques, — qui d'ailleurs sont loin de porter contre l'ensemble du système nouveau, — nous mettent en garde contre la tentation d'imiter à l'aveuglette. Mais il serait fâcheux qu'elles nous induisissent à méconnaître la valeur de suggestion que présentent pour nous de telles expériences. Gary répond à des conditions sociales et à des buts américains, plus ou moins différents des nôtres. Mais l'invention pédagogique essayée là-bas a sa source dans une culture psychologique, sociologique et morale ardemment élaborée dans les Universités au contact de l'École, et

toute pénétrée de préoccupations pédagogiques ; la mise en œuvre de cette invention — et de bien d'autres — est rendue possible par l'initiative laissée là-bas à des hommes, qui ont compétence et capacité d'action. De semblables conditions d'expérimentation pédagogique peuvent être réalisées en France : il faut qu'elles le soient, si nous voulons garder notre rang dans le mouvement pédagogique mondial. L'école, d'essai, largement conçue et directement appuyée sur une culture scientifique en cours d'élaboration est l'instrument de progrès, qui nous manque, et que ne sauraient suppléer ni les valeurs individuelles, ni les bonnes volontés administratives s'exerçant dans le cadre présent des institutions.

*
* *

Reste, pour ne pas laisser vide une partie essentielle du cadre que nous avions tracé, à entrevoir à travers les livres les buts éducatifs généraux; que paraît aujourd'hui viser la société humaine dans quelques-uns des principaux groupes nationaux.

L'universelle émulation d'efficience éducative paraît bien avoir reçu d'Allemagne sa première excitation, et peut-être le terme d'*efficiency* (à condition de le préciser comme on va voir) est-il la meilleure traduction explicative de celui de *Kultur*. Le rendement éducatif était une préoccupation capitale de l'Allemagne d'avant-guerre ; la guerre ne paraît pas l'avoir réduite ni masquée. Un article du *Lokalanzeiger*, reproduit en mars 1918 dans l'*Educational Review*, donne les chiffres des dépenses allemandes pour l'éducation au cours des années qui ont précédé la guerre : en 1911, 878 millions de marks contre 364 en Angleterre et 261 en France, c'est-à-dire par rapport à la population, en Allemagne 13 marks par tête ; en An-

gleterre 8; en France 7. Et l'article conclut : si l'Allemagne doit faire une paix, non de défaite, mais simplement de *renonciation*, impossible de soutenir cet effort de culture, source de la force allemande ; une telle paix, arrêtant soudain l'œuvre de culture nationale, atteindrait l'Allemagne dans ses œuvres vives. — Ceci nous ouvre, je crois, le sens vrai de la culture allemande : éducation s'emparant de la masse, supprimant l'illettré, fournissant à tous les notions utiles selon les capacités, imprimant le mot d'ordre national dans l'âme du plus humble sujet de l'Empire, et se faisant ainsi instrument de suprématie économique et militaire. — Pour confirmation, il n'est pas inutile d'accorder un coup d'œil au singulier *System der Kultur* que le professeur Konrad W. Jurisch développait en 1916 dans l'*Archiv für systematische Philosophie*. Si cette élucubration n'offre que l'apparence promptement dissipée d'un travail scientifique, elle n'en est pas moins significative, quant à la question qui nous occupe. L'auteur prétend tout simplement exprimer par des courbes constituant des mesures mathématiques le développement social et moral des nations ; au terme de cette élaboration scientifique apparaît la supériorité absolue du peuple allemand et son droit de dominer les autres. A la base de sa construction, Jurisch place les tendances biologiques au maintien de l'espèce et au maintien de l'individu, et le principe de l'égalité du « droit à la vie » et de la « force de vie ». Les tendances biologiques se satisfont au moyen du « travail d'esprit » et du « travail mécanique ». Tous ces termes, algébriquement symbolisés, sont mis en fonctions dans des systèmes d'équations, qui vont se compliquant, à mesure que de rapides recherches sur les guerres romano-germaniques, sur la formation de l'unité française, sur les rapports entre travail, capital, revenu, etc..., fournissent, avec de nouveaux symboles, de précieux éléments de calcul. De tout cela résulte une formule

d'où peut se tirer une valeur exacte de « civilisation ». Mais à la valeur de civilisation s'en superpose une autre : celle de la « Kultur », mode supérieur de développement, qui apparaît, lorsque par l'effet de la formation éducative (Bildung) est créée la tendance à l'accomplissement du devoir, satisfaite par le seul « travail moral ». La Bildung enveloppe à la fois l' « érudition » et « l'éducation extérieure » (tels peuples, comme les Anglais, ne sont encore capables que de l'éducation extérieure, à l'exclusion de la formation interne ou érudition). Seule la Bildung produit la faculté de distinguer des droits et des devoirs : les droits d'un homme ou d'un peuple résultent donc de la Kultur, à laquelle la Bildung l'a élevé. Le développement des peuples se poursuit, au delà de la civilisation, dans le domaine de la Kultur. Les Allemands y ont accédé bien avant l'ère chrétienne : ils sont en possession de la moralité, laquelle consiste à aimer sa femme et ses enfants, à être bienveillant pour les autres hommes et respectueux de leurs droits. La moralité sociale, désignée par η, consiste en un rapport de supériorité de la tendance au maintien de l'espèce sur la tendance au maintien de l'individu ; elle naît à l'instant où ce rapport devient > 1. La valeur de moralité individuelle, composante par rapport à η, se désigne par ε. Si l'on effectue les calculs, on trouve que l'ε allemand prenait en 1890 la valeur 1,36, et a dû en 1915 dépasser 1,4, tandis que l'ε anglais n'a pu à la même date, et à la faveur de la guerre, s'élever à plus de 1,05. Or la supériorité d'ε, mesure du droit issu de la culture, fonde le droit à la domination. — La suprême indication numérique s'obtient en multipliant l'ε d'un peuple par le nombre V de sa population. Le produit $V \times \varepsilon$, appelé χάρμα, mesure exactement la puissance d'un peuple, et la connaissance de cette mesure aurait l'effet précieux d'éviter des guerres, en montrant au peuple dont le χάρμα est inférieur, qu'il n'a

aucune chance de victoire. Le χάρμα moyen de la Quadruple-Alliance est selon toutes probabilités plus grand que celui de l'Entente ; mais les calculs seraient fort longs à effectuer.

Je ne me serais pas attardé devant cette mythologie pour la seule curiosité de constater ce qu'a pu écrire en 1916 un professeur d'Université dans la plus importante revue allemande de philosophie générale. Mais à travers ce jeu assez grossier d'apparences se découvre un renseignement valable sur le contenu réel de la notion de Kultur. Il est frappant, qu'élucidé par un professeur d'Université, à l'instant où dans les deux camps les adversaires s'efforcent de mettre en valeur les idéaux, qui les soutiennent et les guident, le concept de Kultur se révèle absolument vide de tout élément idéal autre que la puissance nationale et la force de domination. Sans doute la Kultur est présentée comme une valeur morale ; mais de cette moralité il n'est fourni qu'une détermination puérile, et tout l'effort va à persuader au peuple allemand qu'il la possède, qu'il est seul à la posséder par l'antique efficace d'une forme supérieure d'éducation, et que cette possession est la source de sa force invincible et de son droit de conquête. Tel est l'aspect moral et idéal de cette éducation, que le *Lokalanzeiger* s'effare de voir menacée dans ses moyens financiers ; éducation purement utilitaire, animée par un fanatisme national. — Il est difficile de discerner ce qui bouillonne aujourd'hui dans l'Allemagne vaincue. Qu'elle persiste énergiquement dans l'effort pour l'efficience éducative, et y voie une condition nécessaire de son relèvement, c'est ce qu'indiquent les tentatives faites à Berlin, à Hambourg, à Mannheim, pour préparer à la nation par voie de sélection scolaire et par la création d'écoles de supernormaux une élite et de nouveaux cadres. Cette élite sera-t-elle encore spécialement dressée à la conquête des marchés et des champs de bataille ? Ou

verrons-nous un idéal plus humain surgir du recueillement, après la dure leçon du destin ?

Les États-Unis ont emprunté à l'Allemagne, avec le culte de l'efficience, les traits principaux de leur système scolaire public ; à la veille de la guerre leurs travaux théoriques et pratiques de pédagogie étaient profondément influencés par les mensurations psycho-pédagogiques de Meumann, par la social-pédagogie de Natorp. Néanmoins cette influence subie n'a point masqué aux Américains la différence d'esprit et de buts éducatifs, qui distingue de la Germanie leur nation utilitaire, mais imbue d'idéal humain et de libéralisme rationnel. Au cours de la guerre cette opposition s'est précisée, et un courant de réaction s'est dessiné contre l'emprise allemande en matière d'éducation. « Sommes-nous en éducation les débiteurs de l'Allemagne ? » demande Mc Conaughy. Sa réponse consiste à reconnaître dans le passé l'influence principale de l'Allemagne, mais à marquer l'opposition d'esprit, qui exige une réaction. Il rappelle le jugement d'Horace Mann, au retour d'un voyage d'étude dans les écoles d'Allemagne, sur ce peuple dressé par l'éducation à l'obéissance, instruit pour exécuter, non pour examiner et décider, et qu'on dirige pareillement « pour la façon d'obéir à son roi et pour la façon d'honorer son Dieu ». — Par ailleurs il semble bien que l'effort de centralisation actuellement poursuivi dans la sphère de l'éducation, en Amérique comme en Angleterre, doive aboutir, en établissant dans tout l'ensemble des États l'influence directe d'un esprit national, à modifier sur bien des points ce qui s'est institué sous l'influence allemande. Le relèvement du niveau des études supérieures semble être un des buts principalement visés par cet effort rénovateur. Dès 1913 un rapport de l'U. S. Bureau of Education concluait à modifier l'organisation scolaire générale, empruntée à l'Allemagne, de 8 années d'enseignement élémentaire, suivies de 4 années

d'enseignement supérieur et de 4 années de collège: l'enseignement élémentaire devra seulement forger l'outil de l'éducation ; allégé d'une grande quantité de matières inutiles, il doit se renfermer en 6 années, laissant 6 années à l'école supérieure; de celle-ci l'écolier passera au collège, où 2 années (de 18 à 20 ans) suffiront à le préparer à aborder les véritables études d'Université ; là 4 années (de 20 à 24 ans), nettement distinguées de la préparation collégiale, sont prévues pour l'obtention des grades ou titres professionnels. — Dans ce mouvement de réforme Mc Conaughy voit une réaction contre l'influence allemande. Réaction encore, la tendance à rattacher à l'Université, c'est-à-dire à la source de la plus haute et libre culture, la préparation de tous les maîtres du degré élémentaire comme du degré supérieur. Réaction contre l'influence allemande dans l'ordre des études universitaires, le discrédit où tombent aux yeux de bien des « honnêtes gens » les lourds et inutiles exercices scolaires d'érudition, que consacre, pour chaque branche d'études, le titre de docteur, conférant à qui le conquiert le droit d'accoler à son nom de prestigieuses initiales (dès 1903 W. James dans un article de l'*Harvard Monthly* raillait cette pédantesque institution). Contre l'influence germanique aussi porte la réaction, qui se manifeste en certains milieux (ceux où la préoccupation dominante est celle de l'école supérieure), non contre le principe, mais contre l'abus de la mesure éducationnelle. C'est encore Mc Conaughy, qui s'en fait le porte-parole : il y a danger à abuser du *yardstick*, à prétendre estimer par chiffres et moyennes ce qui est affaire de qualité et non de quantité, savoir, le degré de capacité dans les matières qui comportent une activité mentale complexe et divers points de vue d'appréciation, à prendre le chiffre d'un rendement éducatif pour mesure de la valeur des maîtres eux-mêmes ; enfin le *caractère* n'est pas objet

de mesure, et, s'il faut regarder à l'étranger, c'est à l'Angleterre et non à l'Allemagne utilitaire que l'Amérique a pu et peut emprunter la meilleure des pratiques éducatives propres à le former.

Peut-on dire que, sur ce dernier point du moins, ces vues reflètent l'opinion dominante de l'Amérique nouvelle ? Un document assez propre à nous le persuader est le petit *Code des enfants*, en dix commandements rédigé par William J. Hactchins en vue du concours ouvert par l'Institut national d'Éducation morale de Washington ; le travail de Hactchins, sanctionné par le choix de cette Compagnie, est reproduit en traduction dans la *Revue pédagogique* de septembre 1919. On est bien loin ici de l'ε du Prof. Jurisch. Certes, l'inspiration de ce petit credo de l'enfant américain est avant tout nationale et positive. Il énonce les lois qui s'imposent au *bon américain*, dont la première est d'acquérir et de conserver la santé ; mais la seconde est d'acquérir la maîtrise de soi, préoccupation nettement anglo-saxonne ; et la dernière, qui prescrit la fidélité, se résume finalement dans cette résolution : « Je m'efforcerai, avant toutes choses, d'être fidèle envers l'humanité. » Ces mots-là parlent en nous.

La Grande-Bretagne a témoigné de façon éclatante au cours de la guerre la claire conscience qu'elle a prise de la nécessité vitale pour elle d'une véritable réformation pédagogique. Les bills de 1918 pour l'Angleterre et pour l'Écosse établissent la gratuité et l'obligation absolues dans les écoles publiques, et réagissent contre le particularisme en les soumettant au contrôle de l'*Education Board* national. En ceci, la Grande-Bretagne nous rejoint. Mais elle nous dépasse en prolongeant jusqu'à 14 ans la durée de la scolarité obligatoire, et jusqu'à 16 ans l'obligation, — sauf obtention de diplômes spéciaux, — de suivre les cours des écoles de continuation ; obligation à laquelle correspond celle, pour les employeurs, de laisser aux

jeunes gens la liberté nécessaire pour assister régulièrement aux cours.

Comment l'éducateur anglais va-t-il employer les ressources nouvelles, dont le dote un acte législatif, qui ouvre si résolument devant lui l'avenir ? On trouvera, répondant à cette question, des vues intéressantes dans l'ouvrage de J. H. Badley « *Education after the War* », paru en 1917. L'idée maîtresse de ce livre, — fruit d'une expérience pédagogique poursuivie depuis plus de 20 ans par le directeur des écoles de Bedales et d'Abbotsholm, — paraît être de concilier autant que possible dans un souple système éducatif les exigences d'une culture générale commune, se développant en principe jusqu'à l'âge de 16 ans, avec celle des différenciations vocationnelles nécessaires. La solution de ce problème central, aujourd'hui proposé à toute démocratie éducatrice, l'auteur la cherche dans une intelligence pédagogique des disciplines spécialisées, telle, qu'elle rattache profondément chacune d'elles au tronc commun de l'éducation humaine.

En France enfin, pendant et depuis la guerre, la nécessité d'un renouvellement profond de l'éducation a été ressentie et exprimée. — Nécessité économique : le relèvement français après l'invasion ruineuse et la victoire épuisante ne peut s'accomplir sans une préparation méthodique de l'activité intelligente et productrice ; — nécessité sociale : notre démocratie comprend que le temps est venu, où dans sa masse elle doit se spiritualiser, j'entends, où elle doit faire pénétrer jusqu'au fond la pleine lumière d'intelligence, seul principe libérateur, principe de l'égalité vraie et de la vraie fraternité. — C'est en ces termes que se pose chez nous le problème de l'efficience.

Sa solution exige que soit réalisée une condition préalable, dont la nécessité, reconnue de tous, est officiellement affirmée : c'est l'extension de la durée des études primaires obligatoires et l'institution d'un

enseignement postscolaire, obligatoire également. Cette réforme, symétrique de la réforme anglaise, est plus que mûre. Croyons que sa réalisation n'est qu'une question de procédure parlementaire.

Par ailleurs la réformation générale de l'école française est, dans la littérature, envisagée et proposée avec vigueur. — La question est abordée d'ensemble par les interprètes d'un groupement, qui s'est formé d'éléments venus de toutes les parties du corps enseignant, et s'est intitulé « les Compagnons ». Ce groupement a d'abord soumis au public un exposé d'ensemble de ses tendances et de ses vues d'avenir ; ensuite il s'est organisé pour l'étude et l'action, et il y a lieu d'espérer des compétences, qui ne manqueront pas d'être attirées ou de se former dans ses sections, des travaux précis et utiles dans la direction générale préalablement indiquée. Des premières publications du groupe l'idée la plus nette, qui se dégage, est celle de « l'Ecole unique », c'est-à-dire de la suppression de la dualité des enseignements secondaire et primaire, et de leur fusion en une seule échelle d'enseignement gratuit à tous degrés, ouvert à tous selon mérites et aptitudes.

Et c'est aussi l'idée centrale du livre de Zoretti, « *L'éducation, un essai d'organisation démocratique* », où l'auteur coordonne ingénieusement selon un large idéal socialiste une multitude de jugements sur le présent et de vues d'organisation pour l'avenir. L'idée de l'Ecole unique y est supportée par le double principe du rendement scolaire et de la justice sociale. Le grave problème, que cette idée introduit d'abord, celui de la sélection, n'échappe pas à l'auteur. Mathématicien, la solution qu'il en propose est diamétralement opposée à celle des notations par concours, des mensurations mentales, des mensurations de la production scolaire : il refuse d'appliquer le nombre aux choses qui, pense-t-il, ne se mesurent pas. Cette solution, il la cherche, non sans élégance, dans un choix raison-

nable, qui se ferait, à tous les branchements de l'enseignement, par les volontés combinées de l'écolier lui-même, de sa famille et du maître, choix dont les erreurs seraient d'ailleurs corrigées par un système d'élimination permettant aux maîtres du degré supérieur d'évincer après essai l'élève incapable de suivre utilement les exercices. Quant à l'agencement d'ensemble de l'enseignement unique, il doit consister d'abord en un enseignement primaire jusqu'à 15 ou 16 ans, suivi de 3 années d'un enseignement moyen, ou secondaire, où accède une minorité sélectionnée ; une nouvelle sélection conduit une dernière minorité à l'enseignement supérieur. Pour les écoliers qui ne passent pas à l'enseignement moyen, des cours post-scolaires se combinent jusqu'à 20 ans avec le travail d'atelier. — L'ouvrage de Zoretti, évoquant une foule de faits, agitant une foule de questions, proposant des solutions hardies, est fort propre à provoquer la réflexion sur les buts sociaux, qui doivent être proposés à l'éducation française. Et si la nature et l'étendue de son objet obligent l'auteur à se tenir en surface, il n'en jette pas moins sur l'ensemble des questions scolaires une lumière, qui aiderait utilement aux discussions d'une assemblée.

L'idée de l'Ecole unique trouve en P. F. Pécaut un critique bienveillant, mais sagace. La formule se recommande par la pureté de l'idéal démocratique, qui l'inspire ; elle séduit par la simplicité de la solution qu'elle propose du problème de la sélection de l'élite, capital dans une démocratie. Mais ce problème n'est-il pas trop complexe, pour qu'on puisse aussi simplement le résoudre ? La population des lycées, en grande partie fournie par notre instable bourgeoisie, n'est-elle pas déjà sélectionnée par des voies plus compliquées, moins rapides que celles de la pure sélection scolaire ? Est-il certain, qu'on doive obtenir par cette dernière et par l'unification administrative de l'ensei-

gnement des résultats plus réellement justes et utiles ?

Les vues des Compagnons, celles de Zoretti, embrassant à la fois l'universalité et le détail de l'institution scolaire, répondent à des préoccupations sociales plutôt que proprement pédagogiques ; elles concernent la réforme législative de l'École plus directement que son évolution technique, et s'adressent à des Commissions parlementaires plutôt qu'aux théoriciens et aux praticiens de l'éducation. D'autres travaux nous offrent des déterminations plus réellement pédagogiques des buts sociaux proposés à l'éducation française. Préoccupé de donner satisfaction à la tendance, qui voit dans la spécialisation professionnelle de l'École un moyen nécessaire du développement économique de la France, Paul Lapie établit un projet d'ensemble, dont l'application entraînerait une réformation assez profonde de l'Enseignement primaire : 1° au degré élémentaire une certaine spécialisation des écoles urbaines ou rurales, selon la destination professionnelle probable des écoliers ; 2° une spécialisation corrélative des Ecoles normales pour la préparation des maîtres à des tâches diversifiées ; 3° enfin pour la formation des maîtres normaux eux-mêmes une décentralisation de l'enseignement scientifique au degré normal supérieur : les futurs professeurs d'Ecole normale, section scientifique, cesseraient d'être préparés dans les écoles de Fontenay et de Saint-Cloud et seraient groupés dans les universités autour des instituts techniques. Ce projet a été offert par son auteur à la libre critique des membres de l'enseignement. On trouvera un intéressant recueil d'observations et d'objections, qu'il a provoquées, dans le fascicule n° 2 du Bulletin de l'Association des directrices et directeurs d'Ecoles normales. L'objection qui se présente avec le plus de force est celle qui oppose la formation générale de l'homme, objet fondamental de l'éducation, à la préparation spéciale du futur professionnel. Remarquons que c'est

là la difficulté même, à laquelle s'est attaqué le directeur d'Abbotsholme (1), et que prétend résoudre l'organisation des ateliers scolaires de Gary (2) et de l'Arbeitschule de Münich. Il appartient à nos pédagogistes d'en préparer la solution française.

L'idée d'une réforme pédagogique, qu'il s'agisse de l'adaptation professionnelle ou de l'école unique, n'est susceptible de véritable approfondissement, que si elle est reliée au problème central de la formation des éducateurs, d'où dépend la valeur réelle de toute forme quelconque d'éducation. — L'enseignement spécialisé par l'adaptation professionnelle nuit-il à la culture générale ? Cela dépend de la façon dont les maîtres auront été formés à comprendre et pratiquer l'enseignement spécialisé. Considère-t-on l'enseignement secondaire français comme ayant sur l'enseignement primaire une supériorité de valeur, dont il n'est pas juste de faire bénéficier la fortune ? Le vrai problème d'unification n'est pas tant celui du recrutement du lycée ou de sa suppression, que celui de l'extension progressive à l'ensemble des maîtres de l'Enseignement public d'un mode de formation élevant le niveau commun au niveau considéré comme supérieur. Bref le « problème normal » est à la source de toute modification réelle. Paul Lapie, après l'avoir touché à propos de l'adaptation professionnelle, l'a ensuite directement abordé, en prenant texte de la disposition législative récente, qui met pour condition à l'accès dans l'Enseignement primaire public un séjour d'un an au moins du futur maître à l'Ecole normale. De là accroissement du nombre des normaliens, nécessité, en raison de l'insuffisance des locaux scolaires, de réduire à deux ans la durée maxima des études, et de compenser cette abréviation par le perfectionnement com-

(1) V. *suprà*, p. 228.
(2) V. *suprà*, p. 218.

biné du mode de préparation aux études normales et des études normales elles-mêmes. L'idée maîtresse de la réforme proposée consiste à différencier profondément l'éducation donnée à l'école normale de l'éducation préparatoire donnée à l'école supérieure ou au cours complémentaire. Celle-ci va principalement à munir l'esprit des connaissances nécessaires au futur maître. Mais à l'école normale tout doit converger vers la formation des éducateurs du peuple, et tout y convergera, si le normalien est amené par tous les exercices de l'Ecole à remonter aux principes, puis à descendre aux applications pédagogiques, ou, ce qui n'est qu'une autre façon d'exprimer, s'il est amené à l'intelligence philosophique et des objets d'enseignement et de sa fonction propre (1).

Cette réforme, qui ne touche presque rien aux organes visibles de l'école, vise au cœur même de l'éducation. Inviter l'école normale à éclairer la route qui va des principes aux applications pédagogiques, c'est exiger d'elle une telle possession intelligente de la technique pédagogique, qu'elle puisse utilement assurer la transmission de cette technique aux éducateurs. Mais qui ne voit que cette exigence en appelle d'autres? D'où viendra à l'école normale cette vertu nouvelle, cette intelligence philosophique d'une technique originale, par quoi elle se distinguera de tous autres établissements d'enseignement? Ces directeurs, ces professeurs de l'école normale, ces inspecteurs qui poursuivront à l'égard des maîtres en fonction l'œuvre de formation et d'inspiration commencée par l'école, comment seront-ils eux-mêmes formés? Où et comment s'élaborera l'intelligence philosophique, et plus, le renouvellement permanent de la technique pédago-

(1) On peut discerner la trace de ces préoccupations dans les décret et arrêtés du 18 août 1920, instruction du 3 septembre 1920, relatifs à l'organisation et aux programmes des cours complémentaires, des écoles primaires supérieures et des écoles normales primaires.

gique ? — A cette question suprême du problème normal il est fait une réponse générale à peu près unanime ; des délibérations des associations professionnelles de l'Enseignement, de la littérature pédagogique, des actes de l'administration cette idée commune se dégage : c'est dans nos Universités, centres de culture scientifique, auxquels est dévolue la tâche de la préparation professionnelle des maîtres de l'Enseignement secondaire et celle aussi de délivrer les diplômes qui sanctionnent généralement les études secondaires, c'est là que doivent se constituer les organes de l'avancement de la technique de l'éducation, et de la formation des cadres supérieurs de tout l'ensemble de l'Enseignement public.

Quant aux modalités de ce rattachement de la pédagogie française à l'Université française, on n'attendra pas de mon impartialité de rapporteur que je m'abstienne de noter ici celles que j'ai recommandées moi-même (1), et qui peuvent se résumer ainsi : institution de diplômes d'Université nécessaires pour l'admission aux fonctions de directeur d'école normale et d'inspecteur primaire ; intervention de l'Université d'abord dans la préparation à ces diplômes, ensuite progressivement dans la préparation des candidats aux diverses branches du professorat des écoles normales ; création dans quelques universités, en vue de ces préparations, de centres de culture pédagogique ayant pour organe essentiel une École d'essai d'Université. Quant à ce dernier point, je ne crois pas exprimer une simple opinion personnelle, en présentant ici comme une condition capitale de progrès de la pédagogie française l'institution de quelques-uns de ces champs d'expérience scolaire, qui nous font encore défaut, et dont on a pu, au cours de la présente étude, constater l'existence à l'étranger et apprécier le rôle.

(1) V. *infra*, *L'École et les universités*, p. 265 et suiv.

TROISIÈME PARTIE

LA PÉDAGOGIE ET L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

I

L'ENSEIGNEMENT MORAL A L'ÉCOLE PUBLIQUE (1)

La question scolaire de l'enseignement moral, intéressant le développement de l'École publique et de l'éducation nationale, touche au cœur de notre vie sociale et politique. Elle appartient donc au public. Elle est d'ailleurs spéciale, complexe et, de plus, mêlée à des intérêts et passions politiques, qui la déforment à merveille. Je voudrais en donner ici un exposé rapide, mais objectif, parfaitement étranger à toute dialectique de parti et capable de fournir une base réelle à quelques conclusions techniques.

Il faut couper d'abord un peu de broussaille. — Le préjugé consistant à nier l'importance de l'enseignement moral dans l'éducation est assez répandu pour qu'il soit utile de le détruire. Assez rare chez les maîtres primaires, il est très courant dans les milieux bourgeois. Dans notre bourgeoisie, où la stabilité des

(1) D'abord publié dans la *Grande Revue*, 25 août 1912.

conditions de vie favorise une certaine stabilité, au moins apparente, des mœurs (1), on aperçoit aisément le rapport de la conduite aux sentiments naturels d'une part, et de l'autre à la discipline familiale, aux exemples donnés par l'entourage, à la pression exercée par un milieu social restreint, qui connaît ses membres et les surveille sans bienveillance. D'ailleurs, les anciens lycéens que nous sommes n'ont pas souvenir qu'on leur ait jamais appris la morale ; et il ne nous est pas facile d'apercevoir que nous vivons en grande partie sur un vieux fonds de préjugés d'origine religieuse, établis en nous soit par l'effet d'une éducation première, soit par d'autres voies. Nous ne prenons pas garde que, ce vieux fonds s'épuisant, les mœurs peu à peu fléchissent, le milieu perd la vertu d'imposer des disciplines, de créer des habitudes chez les jeunes. Nous nions l'importance pratique de l'enseignement moral, faute de savoir reconnaître en lui le mode nécessaire de renouvellement du terrain où croissent les vertus.

Ce préjugé se recommande d'une apparence scientifique empruntée sans droit aux travaux les plus remarquables de la sociologie contemporaine. Pour la commodité de l'étude, l'école sociologique de M. Durkheim isole par abstraction les règles des mœurs des conditions psychiques auxquelles elles sont liées dans la réalité, et les considère objectivement en elles-mêmes. Notre préjugé s'empare de cette légitime abstraction scientifique, et affirme que les mœurs ont une stabilité indépendante *en réalité* des idées conscientes dont nous nous figurons qu'elles dépendent. C'est un raisonnement aussi faux que celui qui consisterait à prétendre que les phénomènes optiques, parce qu'on en peut étudier abstraitement les lois physiques, sont indépendants *en réalité* des phénomènes de combustion ou des phénomènes électriques. La sociologie a

(1) Cette étude a été rédigée avant la guerre.

le droit de négliger par abstraction le rapport des mœurs aux conditions psychiques ; le préjugé supposé arbitrairement que ce rapport consiste en une impression directe et mécanique des mœurs sociales dans les consciences individuelles. Cependant l'expérience nous montre à l'inverse dans toutes les civilisations les mœurs en liaison constante avec des idées morales sans cesse repensées et recréées par l'effort conscient d'une élite intellectuelle, cultivées et répandues par le moyen d'institutions originales, institutions religieuses, institutions d'enseignement. Aujourd'hui en France et dans tous les pays où la forme religieuse de culture morale manifeste son insuffisance, nous voyons naître et s'organiser des formes laïques d'enseignement moral (1). Le préjugé écarté, reste le fait : l'enseignement moral est le centre vrai de l'éducation scolaire.

I

En quoi consiste-t-il ? Il n'est pas l'enseignement plus ou moins élémentaire de quelque science. Directement lié à l'éducation, sa forme est relative à cette liaison. C'est une discipline pratique ayant pour objet de fixer dans l'esprit de l'enfant, de manière durable, des idées capables de déterminer en général sa volonté. Libre aux philosophes et aux éducateurs de concevoir et d'employer pour ce but des moyens divers. Mais quels que soient les moyens, le but reste constant : c'est la détermination pratique de la volonté, ce n'est pas la connaissance scientifique de tel ou tel objet d'expérience, ni des lois, ni des mœurs, ni des systèmes philosophiques. Ce disant, je n'émets pas une opinion, j'énonce un fait, je décris le caractère de l'enseignement moral observable partout où il est organisé et notamment dans nos écoles de France. Il faut donc soigneusement se garder de l'équivoque qui naît

(1) V. *suprà. Les bases techniques de l'éducation morale*, p. 32 et suiv.

facilement du terme souvent employé d' « enseignement moral scientifique » ; si on entend par là l'enseignement élémentaire d'une science analogue à la chimie ou à l'économie politique, on n'a dans l'esprit qu'une idée chimérique.

La fonction ainsi décrite de l'enseignement moral comporte deux tâches liées, mais discernables : l'une, déterminer les devoirs, l'autre, les faire agréer à la volonté. Sur la première, les éducateurs sont aisément d'accord, pourvu qu'ils sachent distinguer le point où de la moralité commune d'un temps se séparent les tendances de groupes et les opinions individuelles. Un manuel tel que celui que nous devons à M. Lalande (1), où sont exposées le plus simplement possible les règles d'action que l'enseignement doit recommander, est susceptible de recueillir l'approbation de tous les bons esprits.

Les difficultés paraissent dès qu'il s'agit de lier les devoirs à la volonté. Là est le point vif de l'enseignement moral, comme aussi de tous les systèmes philophiques de morale. Il est classique de représenter les philosophes comme occupés depuis les âges les plus lointains à disputer sans parvenir à se mettre d'accord. A qui l'étude de la morale en classe de philosophie n'a-t-elle pas laissé comme souvenir principal celui de l'entrechoc des morales dites utilitaires, sentimentales, rationnelles? Pourtant ces inlassables adversaires ne disputent guère du contenu des devoirs, de ce qui est bien et de ce qui est mal : mais les uns prétendent nous persuader de faire le bien en nous montrant que tel est notre intérêt, les autres en nous assurant que nos sentiments nous y portent, les troisièmes en nous prouvant que la raison en exige l'accomplissement. Pour chaque forme de philosophie, la grande affaire, c'est de découvrir les vérités de nature à nous persua-

(1) *Précis raisonné de morale pratique*. Paris, Alcan, 1907.

der d'accomplir des devoirs, qui sont d'ailleurs simplement, pour l'essentiel, ceux que reconnaît, à une époque et dans une société donnée, la conscience commune. Cet objet de la préoccupation et des controverses des philosophes, c'est ce qu'on a appelé le *fondement* de la morale. Pratiquement, c'est la partie capitale de toute doctrine morale, et ceux mêmes, qui prétendent s'en désintéresser, ne font que la traiter d'une autre manière (1).

La même prétention de fonder la morale, c'est-à-dire d'occuper dans les esprits individuels la position stratégique, d'où les idées peuvent régler la conduite, cette prétention a toujours animé les religions et les églises. Les *credos* constituent des bases de formation morale, les dogmes sont partie intégrante et principale des morales religieuses. Comme chaque philosophe soutient que sa morale est la *vraie*, toute église affirme, avec l'autorité qu'elle tient de son antiquité et de son importance sociale, qu'elle est la clef de voûte de l'édifice des mœurs, qui s'écroulerait, si elle cessait de le soutenir. Les dissentiments qui séparent, au point de vue du contenu des règles proprement morales, l'enseignement chrétien de l'enseignement laïque, sont en réalité d'importance minime. Humilité chrétienne? Valeur supérieure du célibat? Ces vieilles directions morales sont assez modifiées par des interprétations conformes au mouvement des mœurs pour que nous ne puissions sincèrement nous inquiéter de leur persistance théorique. Et si les dissentiments touchant la forme et l'importance relative des divers devoirs sociaux présentent une tout autre gravité, c'est qu'ils sont liés à l'opposition des fondements, véritable et irréductible opposition des morales religieuse et laïque. La morale religieuse est liée solidairement à des dog-

(1) Le rapport du contenu de la conscience commune à la technique morale est ici laissé dans l'ombre. Cf. *suprà : l'Organon pédagogique*, p. 5 et suiv., et *Facteurs sociaux de l'éducation morale*, p. 118 à la fin.

mes et à une autorité ecclésiastique, dont ces dogmes sont le ciment. La morale laïque renverse ces fondements. Elle rejette les dogmes comme fausses croyances et leur substitue des croyances mieux en harmonie avec l'état présent des connaissances scientifiques. L'autorité sociale qui l'inspire et la soutient, c'est celle de la société laïque, de plus en plus consciente d'une progressivité, dont la direction est en fait assez constante ; au nom de cette société, dont elle s'efforce de formuler l'idéal, notre morale laïque rejette toute autorité ecclésiastique, comme tendant à se maintenir sans droit au détriment de la nouvelle autorité. Sa mission est de conquérir effectivement pour elle et pour la société laïque l'autorité morale, qu'elle dispute à son adversaire, c'est-à-dire de constituer des fondements laïques capables de porter les mœurs.

II

Comment ces fondements laïques sont-ils présentement établis ? — Il est bien entendu que je ne parle pas dans l'abstrait de la morale laïque. Je m'occupe de celle qui est présentement enseignée dans nos écoles publiques. Pour en distinguer les fondements, il n'y a pas à se livrer à des dissertations philosophiques, mais simplement à consulter et à tâcher de comprendre des documents et des faits. —

Une première constatation, c'est que dès l'origine l'enseignement moral a été réglé, quant à sa méthode, avec un remarquable souci de liberté : ne pas faire œuvre de sectarisme philosophique, éviter de porter atteinte à la liberté de conscience de l'enfant, qu'on instruit, et du maître, qui l'instruit, cette préoccupation est manifestée dans notre institution scolaire par deux faits : d'une part, caractère très sommaire des programmes, très général des circulaires qui les commentent ; d'autre part, liberté absolue laissée à

l'instituteur à l'égard des manuels, dont aucun ne lui est imposé ni proposé, dont il se sert ou ne se sert pas, à son gré (1). Cependant, malgré cette discrétion remarquable de l'intervention officielle, une certaine unité de type s'est établie dans l'enseignement du fait même de son fonctionnement, sous l'impulsion de quelques personnalités dirigeantes et par l'action continue des Écoles normales et de l'Inspection. De sorte qu'il n'est pas impossible à l'observateur de distinguer les caractères généraux des fondements que s'est donnés notre morale laïque.

Les instructions ministérielles contemporaines du premier fonctionnement des lois scolaires recommandaient la méthode de persuasion la plus simple, la plus dépouillée de tout emprunt à des principes théoriques : que l'on *montrât* seulement aux enfants leurs devoirs, ceux qui constituent « la bonne vieille morale de nos pères », c'était assez. On se fiait pour la persuasion à l'évidence morale immédiate et à l'ascendant personnel du maître. Cependant, dès 1887, des instructions nouvelles viennent amender cette méthode purement *monstrative* et prescrivent de chercher, en tenant compte du développement mental des enfants, à *démontrer* les devoirs, c'est-à-dire à les rattacher à des principes qui leur servent de fondements. Dès lors, c'est sous la double forme de la monstration et de la démonstration que se développe notre enseignement moral scolaire.

La *monstration pure* est un simple exposé de devoirs : définition, description, exemples, récits montrant la règle en action. Cette méthode, toute concrète dans son principe, est utilisée dans les petites classes à peu près exclusivement : le choix de lectures attrayantes, d'où se dégagent clairement les notions des

(1) Le Japon, seul pays avec la France qui ait actuellement organisé de façon complète un enseignement moral laïque dans ses écoles publiques, s'est décidé après quelques années de pratique, à donner un manuel officiel comme base exclusive de cet enseignement. V. *suprà, Bases techniques de l'éducation morale*, p. 58 et suiv.

devoirs, voilà la préoccupation essentielle du maître de préparatoire. De cette monstration concrète ne se sépare pas l'appel aux sentiments, moyen d'atteindre la volonté, que fournit, si l'on sait s'y prendre, la seule peinture du devoir: ainsi dans l'anecdote célèbre de Rousseau enfant, allant chercher une bible dans l'obscurité du temple, la description de la peur surmontée éveille directement le sentiment du ridicule, dont souffre le peureux, et celui de la fierté, qui l'aide à triompher de lui-même : le moraliste ici persuade à la façon du dramaturge par immédiate communication sentimentale. Enfin la monstration est susceptible de se compliquer par l'analyse des formes particulières des devoirs ; il arrive même que, se développant en ce sens dans les cours supérieurs, elle tende, en donnant place aux distinctions abstraites, à perdre son caractère concret.

La *démonstration* s'attache à persuader la volonté par l'intermédiaire d'opérations intellectuelles. « Un des résultats de l'enseignement qu'il reçoit à l'École, écrivait M. Liard dès 1883, est d'éveiller la réflexion de l'enfant. Les questions morales dont on lui aura parlé n'échappent pas à sa curiosité. Quel péril si, faute d'une instruction suffisante qui réponde à ces questions, les effets de l'éducation reçue se trouvaient compromis. Il faut donc, moins en vue du présent qu'en vue de l'avenir, que l'enfant ait appris et ce qu'est le devoir, et comment tous nos devoirs découlent d'une source commune. » — Une fois admis l'usage de la démonstration morale, il fallut bien que le maître fît son choix parmi les formes de démonstration existantes, c'est-à-dire parmi les fondements philosophiques. Ici encore le libéralisme s'affirma et aucune forme déterminée de démonstration morale ne fut officiellement prescrite. Néanmoins, les promoteurs de la démonstration la concevaient à la façon kantienne. C'est le rationalisme kantien réduit à la portée d'intelligences

enfantines qui fut d'abord offert comme modèle. C'est le kantisme aussi qui très généralement a prévalu et prévaut encore en fait dans l'enseignement. Soyons exacts : ce qui prévaut, ce n'est pas le pur kantisme, ni même une filiale philosophique du kantisme, c'est un mélange, où dominent l'inspiration kantienne et le vocabulaire kantien, mais où le caractère original de la doctrine de Kant est singulièrement altéré, et où s'ajoutent à elle, à des doses variées, des appels au sentiment, des arguments utilitaires, parfois des explications sociologiques des devoirs. Très généralement, à l'heure présente, notre morale scolaire est un éclectisme varié à dominante kantienne. Soit défaut de préparation philosophique des maîtres, soit plutôt défaut d'aptitude des morales philosophiques à s'adapter à la fonction réelle de l'enseignement moral, le fait est que l'enseignement, pour ses démonstrations, prend çà et là chez les philosophes ce qui, selon l'occasion, paraît capable de toucher l'esprit de l'enfant, et renonce à la rigueur logique propre à chaque système, sans d'ailleurs se créer à lui-même une forme doctrinale qui lui soit propre.

III

Que vaut cet enseignement? Nous sortons ici du domaine de la pure observation des faits. Une valeur de ce genre est nécessairement objet d'appréciation plus ou moins personnelle, non de mesure mathématique. Je vais donner, en la motivant, l'appréciation à laquelle m'a conduit une investigation longue, attentive, sympathique et autant que possible impartiale.

Je veux d'abord rendre à l'enseignement moral de nos écoles publiques un hommage, qui n'a rien de commun avec les éloges dont il est naturel qu'il soit l'objet dans les circonstances officielles. Les réserves graves qui viendront ensuite sont le meilleur garant

de la pleine réalité de l'approbation, que je vais d'abord formuler.

Dans nos écoles l'enseignement moral est réellement donné. Les programmes sont appliqués, les instructions utilisées. De façon générale sur toute l'échelle des classes cet enseignement est l'objet d'un effort sérieux, continu, et d'un désir de progrès. Dans les classes de morale de nos écoles on entend traiter avec soin et respect des questions simples et graves. Maintes fois, assistant au cours de morale, surtout dans les écoles de filles, j'ai eu l'impression d'une atmosphère spirituelle supérieure à celle de la vie commune, supérieure à celle des classes de pure instruction. J'y ai éprouvé le sentiment délicieux de confiance en l'humanité.

Quand on connaît réellement dans son état présent notre enseignement laïque de la morale, j'estime impossible de soutenir que cet enseignement soit superflu ou même qu'il ne soit pas le centre vrai de l'éducation morale.

Mais en même temps j'estime difficile de n'avoir pas conscience de son imperfection présente, dès qu'on le considère non plus seulement en lui-même, mais par rapport à la fonction qui lui incombe.

Cette fonction n'est pas de produire pendant la durée de la classe sur les esprits enfantins une aimantation passagère ; elle n'est pas non plus seulement d'accroître l'ascendant du maître et de rendre plus aisée la discipline, plus harmonieuse la vie de l'école. On réclame davantage de l'enseignement moral : comme l'éducation scolaire doit former le caractère et les mœurs des hommes de demain, l'enseignement moral doit fournir le fond d'idées sur lequel s'appuiera leur conduite. A bien envisager ce but, on perd l'envie de proclamer à la légère qu'il est atteint.

« Faisons-nous œuvre durable ? Nos préceptes, nos explications, nos exhortations laisseront-ils des traces

permanentes dans l'âme de cet enfant une fois soustrait à l'influence de l'école ? L'idée de ses devoirs fait-elle désormais partie intégrante de sa vie ? » — J'ai entendu ces questions de la bouche des meilleurs maîtres, révélant en eux non le découragement, mais le sentiment de l'insuffisance de l'effort présent.

Ecartons tout de suite l'illusion de croire qu'il suffirait, pour rendre durable l'influence morale de l'École, de prolonger la durée d'exercice de cette influence, en continuant après l'École l'œuvre d'enseignement. L'homme n'est pas fait pour demeurer écolier. A l'enseignement post-scolaire les auditeurs demandent tel supplément d'instruction, dont ils éprouvent le besoin précis, non des directions de vie. Au surplus, pour que la direction morale post-scolaire eût chance d'être recherchée et possibilité d'être donnée, il faudrait d'abord que l'enseignement moral de l'École comportât une telle suite, c'est-à-dire que par son contenu même il fût susceptible de s'imposer à des esprits adultes et d'être recherché par eux. Les questions de durée et de continuation post-scolaire de l'enseignement sont des à-côté ; mais la question même, c'est celle du contenu de l'enseignement, et c'est à ce contenu que se réfère le sentiment d'insuffisance, que nous avons traduit. C'est dans ce contenu qu'il faut tâcher maintenant de démêler ce qui justifie ce sentiment d'insuffisance.

Ce qui est relativement bon, satisfaisant dans notre enseignement moral, c'est la simple *monstration* sous sa forme la plus concrète, telle qu'on la voit pratiquer dans les petites classes. C'est pourquoi sans doute les maîtres éprouvent le plus souvent plus de satisfaction dans les petites classes que dans les grandes, pourquoi aussi, à valeur égale des maîtres, les classes de morale sont meilleures dans les écoles de filles que dans celles de garçons : l'esprit féminin possède à un degré supérieur le sens du réel, la faculté d'expression et de communication directe des sentiments. — Ce

qui est inférieur, visiblement insuffisant, c'est l'approfondissement de cet enseignement enfantin soit par l'analyse abstraite des nuances de la moralité, soit, — ce qui est plus grave, — par la *démonstration*. Et cependant, je ne vois rien à opposer aux raisons qui poussèrent des éducateurs clairvoyants à introduire la démonstration dans nos écoles.

Qu'est-ce qu'une démonstration morale (1) ? C'est un enchaînement logique conduisant à une détermination volontaire, un mouvement de l'intelligence aboutissant à l'action. Ce passage de l'intelligence à l'action, notre enseignement moral le cherche, il ne l'a pas trouvé encore. De son incapacité à cet égard on se fera une idée nette, en examinant les rapports de la morale théorique avec la morale pratique, tels qu'ils se présentent généralement dans les cours supérieurs.

Le plus fréquemment cette morale théorique, d'aspect kantien, se compose des éléments suivants : analyse sommaire de la *conscience morale* ou faculté d'apercevoir la loi morale ; définitions de l'*obligation*, de la *liberté*, de la *responsabilité* comme *données* de la conscience morale ; de la *dignité de la personne* comme résultant de ces données et les résumant. Si l'on ne se paie pas de mots, on a tôt fait d'apercevoir que ce ne sont nullement là des notions de faits : nous n'apercevons par le « regard intérieur » ni la dignité, ni la responsabilité, ni la liberté, ni l'obligation, de la façon que nous voyons au microscope les cils d'un infusoire. En réalité ces notions sont empruntées à la philosophie kantienne, où elles sont relatives à une théorie abstruse de la nature, de la raison, de l'être. Coupées de cette théorie, ce ne sont plus que des notions verbales, confuses, difficiles à joindre à la vie réelle.

Cette difficulté apparaît, dès qu'on cherche le rapport de cette morale théorique à la morale pratique, dont

(1) Cf. *suprà*, p. 83. *La démonstration morale.*

elle prétend fournir les principes. — Comment l'instituteur relie-t-il aux principes un devoir particulier, par exemple celui-ci : *Tu dois aimer tes parents?* La façon la plus simple consiste à affirmer que ce précepte est un ordre de la conscience ou de la loi morale. Or il n'y a là rien de plus que dans la simple affirmation autoritaire : Tu dois aimer tes parents. Peut-être quelque chose de moins, car l'autorité, au lieu de s'affirmer avec assurance, se déguise derrière une prétendue notion évidente, qui n'est pour l'enfant rien autre qu'un terme verbal (ordre de la loi morale). Aussi bien, l'enfant remet de lui-même les choses au point. Demandez-lui pourquoi il doit aimer ses parents ; neuf fois sur dix, omettant le mot *loi* dans sa réponse, il dira : parce que c'est ordonné par *la morale;* or *la morale*, pour lui, c'est le livre et l'instituteur. On ne saurait montrer plus clairement que cette apparence de démonstration rationnelle n'est que le déguisement d'une autorité timide. — Mais si l'on veut aller plus loin dans l'usage des principes, vite apparaît la difficulté de leur emploi. Soit un devoir des plus aisés à rattacher aux principes kantiens : le respect des contrats. Expliquerons-nous à l'enfant qu'en tenant notre parole nous respectons la dignité de l'autre partie contractante, personne morale et libre comme nous? Lui dirons-nous que la violation de la parole donnée ne saurait être érigée par notre raison en loi universelle? Nous nous apercevrons en parlant que ces phrases glissent sur l'esprit enfantin, et nous appellerons d'autres raisons à la rescousse : nous invoquerons peut-être la *solidarité*, faisant voir que le respect des contrats est une condition nécessaire de la vie sociale. Puis, comme l'enfant, après tout, pourrait ne pas se soucier autrement des conditions nécessaires de la vie sociale, nous lui dirons enfin : « tu as intérêt à compter sur la parole du voisin ; or il ne la tiendra pas, s'il sait que tu ne tiens pas la tienne ; tiens-la donc! » Parmi

ces raisons il y en a qui sont confuses ou tout au moins obscures pour l'enfant : celles qu'on tire de la dignité de la personne, de la possibilité d'universalisation de la maxime, de la solidarité ; il y en a une claire : la raison tirée de l'intérêt propre. L'enfant retiendra les mots des principes rationnels et le sens de l'appel à l'intérêt. — Plus difficile encore serait de rattacher vraiment aux « principes » des devoirs tels que le dévouement, l'amour des autres ; ici encore le maître tentera une justification tirée de la solidarité, notion de contenu riche et varié, mais de forme flottante, il se rabattra enfin sur des moyens qui lui inspirent plus de réelle confiance : l'appel au bon cœur, l'éloge de l'amour naturel des hommes.

La « morale théorique » n'est jamais qu'un frontispice ; les « principes », purement verbaux, servent de décor. En réalité les démonstrations usitées conduisent selon l'occasion à tels intérêts immédiatement sensibles, à tels sentiments faciles à éveiller. Ces apologies particulières de certaines façons d'agir sont souvent ingénieuses, capables d'obtenir sur le moment l'approbation de la pensée enfantine. Mais elles n'agissent que de façon dispersée à la surface de l'esprit ; elles sont impuissantes à faire pénétrer jusqu'à son centre et à y fixer un faisceau d'idées pratiques propres à servir d'appui à toute la vie active.

Ce défaut de la démonstration une fois bien saisi, ne soyons pas surpris d'en retrouver quelque chose dans la monstration même : montre-t-on bien un devoir, si l'on ne sait en découvrir le lien essentiel à la volonté ? Dans les classes préparatoires il m'est arrivé de constater un certain abus de la division d'un même devoir en une foule de variétés et d'aspects représentés chacun par une historiette : au bout de la série des historiettes relatives par exemple au « courage », les petits enfants peuvent fort bien en avoir oublié le lien commun et ne garder aucune représentation forte de cet

état de renoncement de soi pour un but supérieur au bien-être et à la vie individuelle, état qui est le fond permanent de tout courage. Dans les cours supérieurs, certains maîtres « développent » en multipliant les distinctions abstraites entre les espèces d'un même devoir ; l'intelligence des élèves se fatigue à suivre les analyses, à retenir les définitions ; il est à craindre que le résultat soit, plutôt que la persuasion, la lassitude, la perte de la signification émouvante des questions pratiques, et chez quelques-uns le goût et l'habitude du bavardage moral.

Le but que poursuivaient les promoteurs de la « démonstration morale », c'était de réduire la multiplicité des devoirs à l'autorité unique *du devoir*, et de créer, en s'adressant à la raison de l'enfant, la disposition pratique au devoir. Ce but n'est pas atteint. Notre enseignement moral est trop une analyse du détail des devoirs, pas assez une exploration de leur source. Il s'attarde aux contours extérieurs des devoirs et ne sait pas encore creuser au centre. Il échoue sur la question du fondement. Comparons-le au sculpteur novice, qui imite d'abord les yeux, la bouche, tous les traits de son modèle, tous les plis de la peau, et ne construit qu'un mannequin, au lieu d'exprimer la vie par des volumes et des plans justes.

IV

Tel est le défaut. Il n'est pas inutile d'en rechercher les causes. J'en aperçois deux principales, solidaires entre elles.

L'une doit être cherchée dans le rapport que les circonstances ont établi en France entre l'enseignement moral et la religion. Avant la réorganisation scolaire, la fonction éducative appartenait très principalement à la religion et à l'église catholiques. La réorganisation

scolaire s'est faite non contre la religion, mais contre la prétention de l'église à la domination politique et au monopole de la direction des consciences. L'Ecole nouvelle, soucieuse de ne pas heurter les croyances de la masse, a voulu enseigner une morale indépendante du dogme religieux, mais non adversaire ni concurrente de ce dogme. Cependant le dogme religieux joue, du point de vue de l'éducation, exactement le rôle de fondement de la morale : si la nouvelle morale avait apporté un fondement qui lui fût propre, elle se fût trouvée nécessairement en concurrence et en guerre avec le dogme ; il lui restait donc ou de collaborer avec la religion et d'en utiliser la puissance d'édification, ou de trouver le moyen de se passer de tout fondement. Elle a paru d'abord se poser en collaboratrice respectant une division fort nette du travail. Traitée en intruse inutile et nuisible, elle a dû renoncer à une collaboration aussi peu harmonieuse : dès lors elle a revendiqué la fonction de fournir elle-même tout l'enseignement nécessaire pour l'éducation morale ; mais, cette fonction, elle a prétendu la remplir en se tenant sur un autre terrain que le dogme, sans toucher à ce qui est le domaine propre de la religion (croyances et conceptions métaphysiques) : à cette prétention répondent les termes de *morale indépendante* et de *neutralité*. Soit respect, soit mépris, l'un et l'autre à la fois peut-être, la morale indépendante de nos écoles s'est interdit de suppléer ces dogmes, dans lesquels aujourd'hui la subtile pénétration des néo-catholiques discerne un instrument de vie pratique, un jeu de symboles justifiés par la valeur de leur usage pratique. Par là elle s'est involontairement détournée de la tâche d'explorer les conditions intellectuelles vraies de la formation morale ; elle s'est vouée seulement à celle d'énoncer les devoirs particuliers, d'en analyser les formes et d'en chercher immédiatement et sans méthode fixe des justifications rationnelles. Or c'était là

se poser à soi-même des conditions rendant difficile, peut-être faut-il dire impossible, l'exercice effectif de la fonction assumée.

Il faut reconnaître aussi, — et nous atteignons par là notre seconde cause, — que notre enseignement laïque n'a pas trouvé tout prêt à sa disposition l'instrument spirituel capable de suppléer le dogme. Il n'avait de ressources que dans les systèmes existants de philosophie morale. Il a utilisé de son mieux un de ces systèmes, la morale kantienne, qui, tout pesé, était peut-être bien la plus utilisable. Mais l'expérience a montré que les morales des philosophes ne sont pas, en même façon que les lentes productions des sociétés religieuses, des systèmes d'idées adaptés à la vie. Ces morales ont été instituées par réflexions individuelles, à l'écart des préoccupations éducatives, loin du champ d'applications pratiques jalousement occupé par les éducateurs religieux. Spéculations abstraites à apparence scientifique, difficiles à réduire aux formes usuelles de l'opération mentale, elles présentent, en dépit de la puissance des intuitions et des réflexions sur lesquelles elles reposent, un certain caractère superficiel, provenant précisément de ce fait, qu'elles sont élaborées loin de l'objet auquel elles prétendent s'appliquer, loin des réalités de l'éducation morale.

Ainsi les conditions pratiques d'un enseignement moral éducatif nous découvrent et nous imposent la tâche de recherches nouvelles, différentes de celles qui sollicitaient la morale, quand celle-ci, enfermée dans le réduit de la spéculation, s'adressait aux philosophes, sans intervenir directement dans la formation des enfants des hommes. Tâche dont la grandeur rapproche notre époque de celle qui enfanta l'âme et la société chrétiennes. Tâche réelle, dont l'urgence commence à être sentie : j'en veux pour preuve les préoccupations, les efforts dont témoigne en ces dernières années l'activité accrue des études de morale, la collaboration di-

recte des philosophes moralistes à la littérature scolaire, l'apparition de manuels dont la plupart rajeunissent et approfondissent l'éclectisme usuel, dont quelques-uns cherchent courageusement par des voies neuves le fondement original d'une morale liée à l'autorité d'une société laïque progressive. Tâche dont l'accomplissement est ardu, mais possible, à condition de l'aborder avec foi par un effort collectif, libre, mais ordonné, hardi, mais conscient de son amplitude nécessaire, qui traversera sans doute plusieurs générations.

On préparera cet accomplissement en attaquant directement dans notre organisation scolaire ce qui lui fait obstacle.

V

En premier lieu je considère comme nécessaire une nette révision de la doctrine scolaire dite de la *neutralité* (1).

Dans le texte de la loi la neutralité consiste simplement à exclure l'enseignement religieux des matières enseignées à l'École publique. Mais cette mesure légale a retenti sur le contenu même de l'enseignement laïque et en particulier sur l'enseignement moral institué en raison de l'exclusion de l'enseignement religieux : l'enseignement laïque ne doit en aucune façon intervenir en matière religieuse, ni en faveur d'une religion, ni contre elle. Cette attitude prescrite à l'enseignement laïque dès l'origine est ce qu'on désigne généralement sous le nom de neutralité. Dans ces termes généraux point d'apparente difficulté : une École publique défrayée par l'État, jouissant en fait d'un quasi-monopole par l'effet de sa gratuité et de l'obligation scolaire, doit assurément pratiquer le respect des consciences, en s'inter-

(1) Cf. *supra*, *Bases techniques de l'éducation morale*, p. 51 et suiv.

disant d'une part d'affirmer rien qui soit contredit par la science, d'autre part d'attaquer rien qui soit l'objet d'une réelle croyance morale dans les familles dont elle instruit les enfants.

A l'application apparaissent des difficultés graves. — Par enseignement moral neutre on a entendu dès le début un enseignement moral qui n'empiète en rien sur le domaine religieux, et il semble qu'on se soit proposé, en assignant cette limite à l'enseignement moral, d'ôter aux églises et aux partis religieux toute raison valable de faire opposition à l'École laïque. Cette solution du « chacun chez soi » serait parfaite, si morale et religion étaient effectivement domaines indépendants l'un de l'autre. D'excellents esprits se sont efforcés de construire le mur mitoyen. La morale, a-t-on dit, ce sont des règles de conduite, qui s'imposent indistinctement à tous ; la religion, ce sont des systèmes variés de dogmes, auxquels on croit ou ne croit pas, selon qu'on adhère ou non à telle ou telle église : la religion est « affaire privée ». Malheureusement cette distinction n'est qu'une fausse apparence. La morale est essentiellement un système d'idées reliant des règles à la volonté ; le système dogmatique et la discipline d'une religion sont essentiellement des bases et des cadres de la vie pratique. Du point de vue religieux une morale sans attaches au credo religieux et à la vie religieuse est vaine ; elle n'est pas plus une morale que, selon l'image d'Aristote, une main séparée du corps n'est une main. Si cette morale, qui déclare ignorer le dogme, prétend en même temps se suffire à elle-même, elle ne peut être jugée que nuisible, du point de vue d'une religion, dont le dogme est trop rigide pour se couler dans les formules rationnelles. C'est pourquoi, en fait, il est impossible de satisfaire et même de désarmer par la neutralité non seulement le parti catholique, mais encore les esprits catholiques sincères et sérieux. La neutralité que logiquement ils exigent, c'est la docilité d'une

morale toute prête à s'incorporer comme pièce intégrante dans le système de l'éducation chrétienne, c'est-à-dire d'une morale dénuée de tout fondement propre et renonçant pour elle-même à la puissance pratique. Notre doctrine officielle de la neutralité a engendré un enseignement timide, à base incertaine et fragile, trop neutre pour être fort, pas assez neutre pour s'assurer la paix. Il faut aujourd'hui reviser la notion de neutralité et la définir avec précision en fonction du but que par son moyen il est permis d'atteindre. Ce but ne saurait être de supprimer l'opposition religieuse faite à la morale laïque, mais seulement, par le témoignage d'un respect sincère des consciences, d'obliger les croyants de bonne foi à respecter l'École qu'ils combattent, et de concilier à cette École tous les amis de la libre vérité. — Pour ce but que doit être la neutralité ?

Qu'on me permette un détour. La même question de la définition de la neutralité a été posée à propos des conditions possibles d'un certain enseignement scientifique : l'enseignement de la science des religions, dont on aperçoit à première vue le contact inévitable et dangereux avec tout enseignement confessionnel. Elle a été traitée avec une admirable lucidité par M. Alfred Loisy (1). Sa conclusion, que j'approuve sans réserve, c'est que la neutralité doit consister à s'abstenir de toute *négation*, de toute critique ou allusion malveillante à l'égard de ce qui est objet de croyance religieuse, mais qu'elle ne saurait consister à s'interdire aucune *affirmation* d'ordre scientifique, lors même que cette affirmation serait directement opposée à telle ou telle affirmation religieuse (2). — C'est une formule équivalente à celle-là, qui définira la neutralité légitime

(1) A. Loisy, *A propos d'histoire des religions*. E. Nourry, 1911.

(2) Des notions sur la religion au point de vue sociologique ont été introduites, depuis la publication de cette étude, dans les programmes des Écoles normales primaires (Arrêté du 18 août 1920, psychologie, pédagogie, sociologie, morale, philosophie scientifique. — 2e année, IV).

en matière d'enseignement moral. Équivalente, mais non identique, à cause de la différence des objets ; car l'enseignement moral n'est pas l'enseignement d'une science, et le point d'opposition irréductible ici n'est pas le caractère scientifique d'une certaine connaissance, mais l'adhésion à un certain idéal cosmique et social, que l'enseignement laïque ne peut formuler et communiquer qu'en opposition avec l'idéal cosmique déterminé par un dogme tel que le dogme catholique et avec l'idéal social représenté par l'organisation ecclésiastique. Un fondement laïque, c'est une foi qui veut être en harmonie avec la science et la vie sociale d'aujourd'hui, en opposition avec une foi qui n'a pas ce caractère. Eh bien ! ici encore j'estime que la neutralité doit s'entendre du point de vue de la seule négation. Point de négation de l'inspiration religieuse confessionnelle, aucune critique de cette inspiration, à cet égard aucun irrespect : un silence déférent, comme celui de l'homme jeune envers l'aïeul, dont il ne peut ni adopter, ni modifier les idées ; mais toute hardiesse dans l'affirmation de ce qui est notre foi à l'essence de la nature et aux destinées humaines, lors même que cette affirmation serait directement opposée à l'affirmation chrétienne, et quoiqu'elle ne soit point un énoncé de vérités scientifiques.

Il ne faut pas chercher à dissimuler ni aux autres ni à nous-mêmes que cette neutralité-là ne prétend pas supprimer un conflit normal. Elle ne vise qu'à en ôter autant que possible l'animosité, en témoignant d'une volonté de fraternelle délicatesse et d'un sentiment pénétrant de la complexité des consciences. Peut-être dira-t-on que le terme de neutralité ne convient plus très bien à la chose que je désigne. Mais n'est-il as plus utile et moins pénible de changer une chose qu'un mot ? En tout cas la neutralité du « chacun chez soi », notion chimérique, a trop longtemps obsédé et égaré notre enseignement moral. La première condition de la

régénération de cet enseignement c'est de reconnaître et de garantir sa pleine *liberté d'affirmation*.

VI

La liberté d'affirmation serait vaine, si notre enseignement moral en restait, au point de vue de la doctrine, à l'état de faiblesse, qui est aujourd'hui le sien. Il faut plus de vigueur pour affirmer une foi que pour en récuser une. Il n'y suffit pas d'adapter aux intelligences enfantines les productions abstraites des morales philosophiques, même renouvelées par l'emploi de méthodes nouvelles. Il faut que la pratique de l'enseignement, fervente et éclairée, engendre elle-même la doctrine vivante de la vie. Les institutions y aideront en réunissant par des liens étroits la pratique de l'enseignement et l'élaboration scientifique des doctrines : c'est là le remède qu'il leur est donné d'apporter à notre seconde cause de l'insuffisance actuelle de l'enseignement moral.

Comment notre enseignement moral ne languirait-il pas d'anémie ? Il n'est organisé vraiment que dans l'ordre primaire. Or le grand corps de l'enseignement primaire de par son organisation, vit sur lui-même ; cette grande plante n'est reliée que par un fil à sa véritable racine, à l'activité scientifique des universités.

A Saint-Cloud et à Fontenay l'enseignement est encore encyclopédique et pédagogique, comme aux Écoles Normales. La spécialisation n'y consiste que dans la division en deux sections, lettres et sciences, et dans une certaine concentration des études de géographie et d'histoire sur les points déterminés par le programme variable de l'examen du professorat (1). L'enseignement moral, commun aux deux sections, qui ne comporte

(1) Depuis la publication de cette étude certaines modifications ont été apportées aux programmes de ces écoles dans le sens de la spécialisation. Néanmoins l'insuffisance signalée quant à l'enseignement moral est demeurée la même.

aucune concentration de ce genre, n'est qu'un approfondissement de celui que donnent les Écoles Normales. Sur les dix-neuf heures de cours de la semaine, il ne lui est consacré qu'une heure et demie ; il est noyé dans la masse des autres enseignements, il s'adresse à des auditeurs dont la grande majorité n'auront jamais à professer la morale ; il n'est généralement pour eux qu'un exercice scolaire. Dans de telles conditions, pour aussi éminent que l'on suppose le professeur de Faculté ou de Lycée chargé de cet enseignement, comment penser que la conférence hebdomadaire de ce maître unique suffise à faire pénétrer et à répandre dans le corps immense de l'enseignement primaire l'esprit et la substance des travaux qui se poursuivent constamment dans les universités françaises ? L'enseignement moral primaire ne bénéficie aujourd'hui que très indirectement, très insuffisamment, du travail accompli à l'université, et l'université n'a pas de cet enseignement moral, de ses conditions, de ses besoins, une connaissance assez réelle, pour qu'il lui soit possible de diriger ses propres travaux de manière à lui rendre des services. — L'établissement d'une communication directe et large entre l'enseignement moral primaire et la culture supérieure des universités, voilà notre seconde condition nécessaire de régénération.

Pour la réaliser (1), nul besoin de bouleverser ce qui est. Il suffirait d'utiliser les amorces existantes en faisant confiance à l'Université française. C'est sur un personnel fort restreint qu'aurait lieu de s'exercer l'action directe de la culture universitaire : sur les futurs directeurs et directrices d'Écoles normales, qui seuls donneront dans ces écoles l'enseignement de la psychologie et de la morale, et sur les futurs inspecteurs primaires,

(1) Cf. *infra* dans la section suivante (L'*École et les Universités*) l'idée de la réforme précisée, complétée et plus ou moins modifiée dans les détails. On a jugé bon de reproduire ici sans changements l'expression première, donnée en 1912, de cette idée.

qui surveilleront l'enseignement moral dans les écoles élémentaires. Le point précis du rapprochement est donc présentement marqué par la collaboration bénévole des universités à la préparation des candidats à la Direction des Écoles normales et à l'Inspection. Cette collaboration doit se développer en se modifiant profondément. C'est de façon provisoire, sans nul doute, que les professeurs des Facultés se font en quelque sorte les répétiteurs préparant à un examen dont ils ne sont appelés en aucune mesure à établir le programme, et dont la sanction appartient à une commission étrangère pour la plus grande part à l'enseignement supérieur. Il faudrait maintenant que cet examen fût dédoublé, que pour la partie de morale et de pédagogie il devînt examen d'université; que chaque université établît, selon ses ressources en personnel, un programme d'études morales spéciales, plus ou moins lié aux programmes de licence et d'agrégation; que cet enseignement fût sanctionné par un examen passé devant un jury d'enseignement supérieur, examen conduisant à un diplôme spécial de morale et de pédagogie; que ce diplôme fût une condition nécessaire de l'obtention du certificat d'aptitude professionnelle à la direction et à l'inspection, dont le programme serait allégé de toute la partie de théorie pédagogique, et qui continuerait à être délivré par un jury recruté dans les cadres primaires. Ce dédoublement du certificat aurait des conséquences très importantes. Dans l'état présent des choses, le certificat d'aptitude à la direction et à l'inspection ne suffit réellement à ouvrir que les portes de l'inspection; il n'ouvre celles des directions qu'aux candidats déjà munis du certificat d'aptitude au professorat; or l'examen du professorat est considéré à juste titre comme d'un niveau sensiblement plus élevé que celui de l'inspection et de la direction; de sorte que le niveau des études de psychologie et de morale nécessaires pour passer avec succès ce dernier examen ne saurait être en aucun cas

supérieur à celui que détermine l'examen du professorat et que réalise l'enseignement de Saint-Cloud et de Fontenay. Dans le nouvel état de choses le certificat d'aptitude à la direction et à l'inspection serait la sanction d'une culture spécialisée supérieure à celle du professorat, le titre nécessaire et suffisant non seulement des futurs inspecteurs, mais aussi des futurs directeurs, titre répondant exactement à la fonction d'éducateurs, de professeurs de morale et de psychologie, qui leur est propre.

Entendons-nous bien. Il ne s'agit nullement d'instituer à l'université des cours de morale générale ou d'applications pédagogiques doublant ou remplaçant, ou approfondissant, comme à Fontenay et Saint-Cloud, les cours de l'École normale, pas plus qu'il ne s'agit d'ouvrir au flot des normaliens les portes de l'université. Rien ne serait plus fâcheux que de distraire les professeurs des facultés de leur tâche scientifique et de mêler aux étudiants des jeunes gens qui, préparés pour donner un enseignement élémentaire, ne possèdent pas un degré de culture suffisant pour se mettre d'emblée au niveau des études supérieures : le résultat serait l'abaissement de ce niveau. La communication avec les universités ne s'établira utilement que par le haut, par les maîtres primaires qui seront chargés de préparer des élèves-maîtres à l'enseignement de la morale, par les inspecteurs qui surveilleront cet enseignement. Aux candidats à ces fonctions, élite du corps enseignant primaire, serait imposée l'obligation et seraient fournis le temps et les moyens de se livrer à des études spéciales, du même ordre mais plus fortes que celles qui conduisent aux diverses licences de l'enseignement secondaire. Le bénéfice de ces études ne tarderait pas à s'étendre à tout l'enseignement moral primaire, où se répandraient par une infiltration directe et abondante les résultats et l'esprit des études morales scientifiques.

A dire vrai, si ces études devaient rester ce qu'elles

sont aujourd'hui, des études fragmentaires, souvent d'ordre purement historique ou spéculatif, le bénéfice ne serait peut-être pas considérable. Mais il y a lieu de penser que l'établissement du contact entre la philosophie morale et la pratique de l'enseignement réagirait promptement de la plus utile manière sur les travaux de morale des facultés. La morale apparaîtrait dans l'université comme un ensemble complexe de recherches expérimentales biologiques, psychologiques, sociologiques et d'observations directes de la vie pratique et des conditions pédagogiques, recherches multiples par leurs objets et par leurs méthodes, mais toutes reliées et déterminées par une fonction technique centrale : la constitution et la revision permanente de systèmes d'idées motrices capables de servir de base à l'action humaine. Elle apparaîtrait dans la réalité de la fonction vitale, qui lui appartient dans la société. Dès lors maîtres et étudiants, sans rien abandonner des travaux spéciaux d'analyse scientifique et historique, éprouveraient le besoin de les mener parallèlement à une exploration synthétique de la vie morale à partir de ses sources vives et sentiraient la responsabilité et l'orgueil de collaborer, chacun à son rang et du point de vue de ses études propres, à l'œuvre permanente d'adaptation de la pensée réfléchie à l'action, d'où sont sorties, depuis que l'humanité pense, toutes les visions religieuses et sociales, qui ont réuni les âmes en sociétés spirituelles. Les études morales dans ces conditions nouvelles donneraient des fruits tout autres et meilleurs que ces systèmes issus de la spéculation pure, dont l'expérience établit l'inaptitude à servir de fondement effectif à l'organisation des consciences.

Est-ce à dire qu'on verrait naître comme par miracle une sorte de dogmatique morale uniforme ? Point. La doctrine une et immuable a fait son temps ; mais son déclin a injustement découragé l'effort vers des formes nouvelles d'adaptation de la conscience humaine au

mystère de l'existence, vers des formes nouvelles de pressentiment du destin.

En se développant dans les universités, les études de morale ne perdront rien sans doute de la variété qu'elles doivent à l'originalité même des esprits, qui leur donnent l'impulsion : les philosophes se combattront toujours. Quand l'enseignement moral s'organisera autour de ces centres variés de culture, il sera naturel de voir se manifester dans le rayon d'action de chacun d'eux un enseignement moral influencé plus ou moins profondément par les personnalités qui auront marqué de leur empreinte, entraîné dans leur direction de pensée les formateurs des maîtres qui instruisent les enfants. Ici se maintiendra peut-être un culte kantien du devoir et des espérances moralement nécessaires, là se propagera une culture du sens de la divinité de la nature menant à l'amour de ses fins et à la soumission à ses lois ; ailleurs la nature cosmique s'effacera devant une conception plus saillante de la société humaine, de sa réalité supra-individuelle, de l'autorité nécessaire de ses lois, du pressentiment de son avenir. En certains temps peut-être sous l'action d'un génie dominateur les diverses visions apparaîtront rapprochées dans une provisoire synthèse ; en d'autres temps, par l'effet de l'effort d'avancement de chacun sur sa route propre, les oppositions s'accentueront, et il pourra paraître que diverses doctrines de vie soient enseignées dans les diverses écoles. Mais ces diverses formes doctrinales, partout constituées sous l'influence constante des conditions d'application pratique, ne différeront que d'aspect extérieur et de matière; fonctions d'une même vivante réalité, qui est l'organisme psychique de la conscience, il y aura entre elles une similitude profonde d'économie interne, comme entre des vivants de même genre, sinon la vaine identité des contours dont sont capables les productions artificielles.

L'union dans la vérité n'est plus à chercher aujour-

d'hui par l'adhésion à un dogme immobile. Nous savons que la vérité est variée comme l'aspect d'une terre polaire aperçue de divers points de l'espace à travers les réfractions et les miroitements d'une immense étendue glacée. En dépit des contradictions apparentes, quelque chose coordonne virtuellement les rapports des observateurs sincères : la réalité même de la terre, base commune de leurs imparfaites visions et de leurs diverses conjectures. Il en est ainsi des visions qui soutiennent la foi et l'espérance humaines ; il est fou d'y renoncer, sous prétexte qu'elles ne sont pas identiques en tous temps ni pour tous les esprits ; il faut comprendre, qu'en dépit de la rivalité des formes de leurs croyances, ceux qui mettent une intelligence respectueuse de la vérité et avertie des moyens nécessaires de sa recherche au service d'une foi morale éclairée par la pratique de la vie et de l'éducation, ceux-là sont unis par l'essentiel, étant solidaires d'une même vivante réalité. C'est pourquoi l'union des consciences françaises n'est pas à attendre de la diffusion uniforme d'une morale timide, maigre et sans couleur, éclectiquement fixée par des commissions et transmise administrativement à travers le pays. Tout au contraire, cette union est à attendre, avec la régénération de l'enseignement moral, de la libre hardiesse d'efforts spirituels divers, mais régis en commun par l'effet d'une méthode rationnelle et réelle et d'une même liaison directe aux conditions constantes de l'enseignement moral et de l'éducation scolaire.

L'évolution de notre morale scolaire dans le sens qu'on vient d'indiquer n'est possible, il est bon d'en faire la remarque, que sous le régime de liberté, qui est aujourd'hui — et qui, j'y ai confiance, demeurera — celui de l'enseignement en France. Mais il faudrait dire adieu à bien des espoirs, s'il devait arriver que notre politique scolaire, perdant le sang-froid en face des attaques dont elle est l'objet, et fascinée par l'illusoire préoccupation

« d'en finir » avec l'opposition catholique, mît le cap sur l'écueil du monopole.

Comme la majorité des esprits éclairés ne sauraient supporter aujourd'hui le retour à la contrainte au nom de la vérité, l'École d'État, sous le régime du monopole, se reconnaîtrait l'obligation de maintenir et de fortifier dans l'enseignement moral la chimérique et fâcheuse neutralité du « chacun chez soi », de distribuer un enseignement éclectique, pseudo-scientifique, assez terne, assez inconsistant pour échapper aux prises des partis d'opposition religieuse et sociale. Et comment penser que, directement exposée aux récriminations et aux révoltes dont le monopole serait la cause ou le prétexte, l'autorité politique se résolve à diminuer rien de son pouvoir propre de direction, en remettant à des centres de culture universitaire le soin d'inspirer l'enseignement moral et de contribuer de façon principale à la formation des maîtres qui le donnent, des inspecteurs qui le contrôlent ? Le régime du monopole serait la consécration de la morale timide, toute en mots, sans renouvellement, sans réalité. La route qui y conduit n'aboutit pas à l'autorité morale, mais à l'impuissance réelle d'un catholicisme sans la foi.

En vérité, qu'aurions-nous à craindre de l'enseignement libre, s'il était maintenu par les titres exigés des éducateurs et par un sérieux contrôle à un niveau intellectuel, qui serait la meilleure garantie de son innocuité morale ? Rien, et nous avons besoin de sa concurrence, voire de son opposition. De l'École unifiée par le monopole la vie se retirerait lentement, peu à peu remplacée par un mécanisme administratif ; le régime de la liberté fait de l'enseignement un milieu vivant avec ses différenciations, ses échanges, ses luttes, son équilibre. Pour le développement vital de notre enseignement moral public, il faut souhaiter son contact et sa rivalité avec l'enseignement donné par des écoles libres diverses et florissantes ; non pas seulement par

des écoles confessionnelles, mais aussi par des écoles d'avant-garde, écoles de luxe ou écoles de syndicats, jardins d'essai où semer des idées neuves.

L'École publique n'a pas besoin qu'on lui assure le monopole, mais qu'on l'arme pour la concurrence en lui reconnaissant ses libertés. Qu'on la laisse puiser à l'Université les éléments de sa foi morale et se départir de la réserve timide et méprisante de la neutralité pour affirmer chaleureusement cette foi, alors à la lutte odieuse des partis sera substituée sur le terrain scolaire une opposition spirituelle, franche et féconde, qui seule permettra non de briser, mais de dissoudre ou d'assimiler les blocs confessionnels par l'action d'une plus compréhensive vérité.

II

L'ÉCOLE ET LES UNIVERSITÉS (1)

I

Les grands événements de la guerre et de la paix, le rôle tenu et à tenir par la France au milieu des nations donnent un caractère nouveau de gravité et d'immédiate urgence aux questions dont dépend l'avenir de notre Enseignement public. La guerre a surpris celui-ci dans un état d'organisation insuffisante et de malaise, engendrant un besoin de réforme et de développement. Aveugle qui croirait que réforme et développement soient susceptibles d'être encore ajournés, et que la timidité ou la préoccupation d'économie puissent à l'heure présente avoir place impunément dans les conseils de l'Université française, dont la volonté doit être tendue vers ce but unique : faire face, par une activité grandement accrue et par le prompt accomplissement des réformes nécessaires, d'une part aux tâches qui s'offrent à elle du fait de la déchéance de la culture allemande, de l'autre aux nécessités d'une rénovation sociale, qui exigera, pour le maintien de l'ordre et pour

(1) Publié dans la *Revue de métaphysique et de morale*, mars-avril 1919, sous le titre « La Technique de l'éducation aux Universités et l'Enseignement national » ; à cet article a été ajouté un fragment emprunté à un autre article « l'École et les Universités » publié dans la *Revue pédagogique* d'octobre 1919.

le progrès de prospérité et de justice, la diffusion réelle de la pleine clarté de l'esprit dans la totalité de la population.

Dans l'ordre des réformes, nous envisagerons ici une question unique, mais centrale et intéressant l'ensemble de l'Enseignement national : celle de l'éducation considérée du point de vue de l'enseignement supérieur de sa technique aux Universités.

Cette question a-t-elle vraiment le caractère spécial et la portée générale que je lui attribue ? Est-ce à bon droit que j'assigne à notre Enseignement supérieur une tâche spéciale et une responsabilité correspondant à cette tâche à l'égard de l'éducation nationale tout entière ? L'éducation nationale n'est-elle pas la résultante à la fois des actions sociales diffuses qui, par l'intermédiaire de la famille, s'exercent continuellement sur l'enfant, et de toutes les activités organisées d'enseignement, depuis la Maternelle jusqu'à l'Université ; en sorte que la prétendue question de la technique éducative se résoudrait en une pluralité de questions particulières d'enseignement et d'organisation pédagogique, dont l'examen et la solution seraient affaire d'administration générale et non d'enseignement supérieur ?

La présente étude tout entière répondra quant au fond. Mais déjà une réponse préjudicielle est possible. En fait aujourd'hui, en tous pays et en France même, l'éducation ou pédagogie donne lieu à des études spéciales et à des organisations spéciales d'enseignement, études et organisations généralement représentées, sous des formes d'ailleurs diverses, au degré supérieur de l'enseignement, correspondant à nos universités. Si la fixation officielle des buts généraux d'éducation et des moyens relatifs à ces buts est bien objet d'administration générale, l'élaboration même de ces buts et de ces moyens résulte de l'activité technique et scientifique des éducateurs et des théoriciens de l'éducation.

Envisagée dans ces termes très généraux, la nécessité d'une culture pédagogique spéciale ne saurait être niée et l'opportunité de sa représentation dans l'enseignement des Universités semble être communément admise. Il n'en est pas moins vrai qu'à l'heure actuelle cette représentation est presque nulle dans l'ensemble des universités de France, et que l'importance de cette lacune n'est point ressentie comme il conviendrait. En général dans notre Enseignement supérieur la question de l'éducation, comme technique spéciale et comme objet d'études scientifiques, n'est point assez connue dans sa réalité pour être sainement appréciée.

La raison de ce fait, la voici : c'est que l'Enseignement supérienr en France est jusqu'ici resté sans contact sérieux avec l'Enseignement primaire, où se posent de la façon la plus impérieuse et la plus nette les problèmes de l'éducation, où s'offrent, pour l'élaboration de la technique, les véritables champs d'expérience.

Dans l'ensemble des fonctions des Facultés des Sciences et des Lettres est comprise la préparation culturale et professionnelle des maîtres de l'Enseignement secondaire, mais non point, ni directement, ni indirectement, celle des maîtres de l'Enseignement primaire. Encore avait-on longtemps admis que la préparation des professeurs de lycées à leur profession était principalement assurée par l'École Normale Supérieure, qui fournissait en fait la majeure partie des agrégés. Or la préoccupation pédagogique, absente de la Faculté, ne l'était pas moins, en dépit du titre, de l'École Normale de la rue d'Ulm, dont le cachet original et la très réelle valeur consistèrent précisément en ceci que, réunissant en communauté sous l'inspiration de maîtres d'élite des jeunes gens triés par un concours difficile, elle créa pour eux une atmosphère d'intellectualité pure, un foyer de culture désintéressée des sciences et des arts, dégagée de toutes contingences professionnelles. La pédagogie

s'y réduisait en somme à l'art de construire avec élégance la leçon d'agrégation. Ajoutons enfin que ce défaut de préoccupations éducatives était en juste correspondance avec le caractère général de notre Enseignement secondaire public. Le lycée français est aussi peu que possible une institution éducative. Il est organisé et conduit en vue de distribuer utilement aux élèves les divers enseignements prévus par les programmes. Mais la préoccupation d'assurer par des moyens coordonnés le développement physique, mental et moral des enfants y est adventice ; elle se rencontre dans des esprits particuliers d'administrateurs ou de maîtres, et aussi dans l'esprit qui d'en haut inspire telle ou telle circulaire : elle n'est point dans l'esprit de l'institution. En fait l'éducation de notre bourgeoisie se partage assez nonchalamment entre la famille, qui reste en somme chargée de la direction d'ensemble, la société religieuse, qui fournit le plus souvent la base morale, et le lycée, qui pourvoit aux connaissances demandées.

Cela étant, rien d'étrange si, lors de la réforme de l'École Normale Supérieure, transformée en internat de boursiers, il fut simplement institué à l'usage des candidats à l'enseignement, pour suppléer la fonction pédagogique attribuée à cette École, quelques conférences sur l'enseignement des diverses disciplines, accompagnant un court stage dans une classe de lycée. — Il n'y a qu'un rapport lointain entre la culture professionnelle de l'École Normale Supérieure, continuée par les conférences universitaires du stage pédagogique, et des études réelles de technique éducative. Cependant, et le fait est significatif, quelque confusion subsiste encore à cet égard dans nos Facultés et dans les cadres de l'Enseignement secondaire.

En dehors de la préparation professionnelle des maîtres des lycées et collèges, restent, pour représenter la technique éducative dans l'Enseignement supé-

rieur, les quelques chaires de Facultés des Lettres comportant dans leur titre le mot d'éducation ou celui de pédagogie : celle qu'à Paris occupèrent successivement Marion, Ferdinand Buisson, Durkheim, et quelques autres en province, sous des titres divers, à Lille, à Lyon, à Toulouse, à Montpellier.

L'extrême insuffisance de ces institutions ne tient pas à leur petit nombre, mais bien plutôt leur petit nombre tient à leur insuffisance. Où elles existent, les chaires d'Éducation figurent à titre d'indication plutôt qu'elles ne jouent un rôle effectif. Abstraction faite de la valeur de leurs titulaires, elles n'ont pris encore ni le développement, ni le rayonnement convenables. Il est permis de dire que le type de l'enseignement est encore à créer. C'est que, faute de lien entre les Universités et l'Enseignement primaire, l'enseignement supérieur de l'éducation est sans fonction organique dans la vie universitaire. Il ne s'adresse expressément ni aux étudiants, qui se préparent pour la licence et l'agrégation, examens ne comportant pas de partie pédagogique, ni aux candidats aux fonctions primaires, à qui ne sont pas régulièrement destinés les cours de Faculté, et dont les études trouvent leurs sanctions en dehors des Facultés. Voilà pourquoi, étranger à la fois à la vie de la Faculté, où il se donne, et à la vie de l'Enseignement primaire, sur lequel principalement et d'abord, par la nature des choses, il est destiné à agir, l'enseignement supérieur de l'éducation est demeuré à l'état d'indication ou d'amorce, sans pouvoir prendre possession de son véritable objet et de sa véritable fonction. Il faut maintenant définir cet objet, cette fonction, et les moyens qui permettront d'instaurer un enseignement supérieur de l'éducation répondant aux besoins de notre École nationale.

II

On emploie fréquemment le terme de science ou sciences de l'éducation. Sur le sens à lui donner il n'est pas inutile de fixer les idées, le terme de science, quand on parle strictement, désignant un mode de connaissance dont le caractère est précis. Attribuer ce caractère, en l'intitulant science, à une discipline qui ne le possède pas, ce n'est pas lui conférer une dignité supérieure, mais c'est jeter le trouble dans la conception de son objet et de ses méthodes. Ainsi advint-il de la morale, discipline longtemps présentée comme une science. Le caractère non scientifique des morales philosophiques ayant été mis en lumière, il a pu sembler que cette démonstration impliquât celle de l'illégitimité et du caractère illusoire de la discipline elle-même, et qu'il fallût chercher dans une voie nouvelle un équivalent scientifique à la morale des philosophes : ce qui est peut-être sortir d'une confusion pour tomber dans une autre. Donc, au sujet de l'éducation, avant de donner un nom à la théorie, et à ce nom une signification précise, considérons bien l'objet que la théorie concerne.

L'éducation est une fonction consistant à donner aide et direction au développement physique, mental et moral de l'enfant, et à contribuer ainsi à la formation de l'homme. Elle s'accomplit en partie, de façon presque entièrement spontanée, dans la famille, où elle est intimement mêlée à l'ensemble des fonctions familiales ; en partie, de façon presque entièrement méthodique, dans l'École, organe spécialement créé pour poursuivre son accomplissement, dès que sa complication l'exige. L'éducation est une fonction, au même sens que la médecine est une fonction consistant à aider au maintien de la santé et à la guérison des maladies, au même sens que la politique est une fonction

consistant à aider et contribuer au maintien, au développement, au perfectionnement des activités nationales. A chacune de ces fonctions correspond une théorie de son exercice désignée d'habitude par le nom même de la fonction : la médecine est le nom donné à l'art médical lui-même, la politique à l'art politique, et le terme d'éducation désigne souvent à lui seul l'art éducatif. Chacun de ces arts, dès le lointain des temps, s'est exercé et a constitué sa théorie, sans attendre qu'il existât, concernant son objet, aucun corps de doctrine auquel se puisse accorder la dénomination de science. Aujourd'hui une foule de sciences existent et progressent, auxquelles la médecine fait constamment appel ; des sciences sont nées, qui peuvent offrir appui à la politique. Cependant il ne viendrait à l'esprit de personne que médecine et politique eussent par là changé de caractère et cessé d'être des techniques, des arts pratiques, parfaitement discernables des sciences biologiques, chimiques, physiques, sociales, auxquelles elles empruntent des moyens d'action, et au progrès desquelles, au cours de leur propre exercice, elles ne cessent de concourir. Ceci entendu, rien ne nous empêche de parler par ellipse de science médicale, ou de science politique, désignant par là soit l'ensemble des sciences auxquelles puisent respectivement la médecine et la politique, soit même, avec un certain abus du mot, l'art pratique qui met en œuvre ces sciences. A condition d'observer les mêmes nuances de sens, point d'inconvénient à parler d'une science ou de sciences de l'éducation.

L'éducation ou pédagogie est donc un art pratique en liaison avec certaines disciplines scientifiques et techniques. Une première conséquence à tirer de ce caractère bien reconnu, c'est que la théorie éducative est parfaitement inséparable de son application, qu'elle ne se constitue, qu'elle ne progresse, qu'elle ne s'enseigne qu'en fonction de la pratique éducative. Point

de médecine sans clinique ; les musées d'anatomie, les laboratoires de chimie, de microbiologie, de neurologie, etc., n'y suppléent pas. De même de l'éducation : il est possible que le père de famille et que l'instituteur de village, parallèlement à l'exercice de leurs fonctions d'éducateurs, contribuent valablement à la théorie de l'éducation, ce qui est interdit au plus grand philosophe et au plus savant psychologue, qui seraient limités aux ressources de la bibliothèque et du laboratoire.

Autre conséquence, liée à la première. L'éducation est une fonction de synthèse, coordonnant tout un ensemble d'éléments en vue d'atteindre le but qui la définit, savoir le meilleur développement physique, mental et moral de l'enfant. L'art pédagogique présente donc, comme d'ailleurs tout art pratique, un caractère essentiellement synthétique : il embrasse un ensemble dont toutes les parties sont solidaires. Sans doute, comme la médecine, la technique éducative a ses spécialités (culture physique, enseignement moral, traitement des anomalies mentales, etc.). Mais il est interdit au spécialiste, sous peine de perdre le sens même de son art, de ne pas replacer à son plan d'intérêt, dans l'ensemble de l'art, l'objet qu'il étudie spécialement. En bonne doctrine médicale ou éducative, le spécialiste n'intervient qu'en consultation.

Il s'ensuit encore que la pratique éducative qui se prête le mieux à la constitution et au progrès de la technique, c'est la pratique la plus élémentaire, la moins divisée en tâches multiples, en enseignements divers réclamant l'intervention de plusieurs éducateurs, la moins altérée par la préoccupation des buts spéciaux, bref celle où la fonction éducative peut être le mieux embrassée isolément et dans son ensemble. C'est l'éducation du petit enfant et l'éducation dans la petite école, qui fournit la matière d'élection pour l'élaboration scientifique de l'art. — Et tout ceci nous permet

déjà de mieux comprendre comment la séparation des Enseignements supérieur et primaire a pour effet de paralyser à la fois le développement à l'Université des études supérieures d'éducation, et à l'École le développement scientifique de la méthode.

Considérons maintenant de plus près la technique éducative, afin d'en reconnaître l'économie interne et les accointances dans l'ensemble des sciences et des techniques.

L'éducateur se propose des buts et cherche les moyens de les atteindre.

Les buts d'éducation sont, pour une part, multiples et spécialisés en raison des diverses fonctions sociales auxquelles l'enfant, puis le jeune homme peut être destiné. A cet égard l'éducation s'achemine insensiblement jusqu'à l'apprentissage et l'exercice d'une profession, que ce soit celle de l'agriculteur ou de l'ouvrier métallurgiste, de l'ingénieur de travaux publics, ou du chimiste, ou du philosophe. A cet égard la technique éducative est dominée et dirigée, quant à la détermination des buts, par la technique professionnelle (1). Cette domination et cette direction sont d'autant plus exclusives que l'enfant approche davantage de l'âge d'homme et de l'exercice de la profession. Plus il en est encore éloigné, moins la vocation professionnelle a de pouvoir déterminant. A l'origine, la vocation professionnelle étant indéterminée, les buts de l'éducation ne sont pas divergents, mais communs.

Ces buts communs sont-ils déjà impliqués dans la notion générale de l'éducation ? Les a-t-on définis, en disant que l'éducation poursuit le meilleur développement physique, mental et moral de l'enfant ? Nullement,

(1) On trouvera un exemple typique de cette détermination dans le *Rapport sur l'Enseignement technique*, rédigé par M. Léon Eyrolles en conclusion des travaux du Congrès général du génie civil de 1918 (VIIe section, organisation rationnelle du travail et enseignement technique).

car ce développement est susceptible de s'effectuer dans des sens divers entre lesquels doit s'exercer un choix rationnel.

Cette diversité des orientations possibles est d'immédiate évidence, quand il s'agit d'éducation physique. Si les conditions de l'hygiène peuvent être considérées comme constantes, en revanche le développement des aptitudes corporelles est profondément influencé par les diverses méthodes d'éducation physique : l'athlète formé par la méthode suédoise est très différent de celui que forme la méthode d'Hébert. Le choix entre les deux types dépend uniquement de la fin que se propose l'éducateur, c'est-à-dire de la façon dont il conçoit l'homme que l'élève doit être. — Le développement mental, si l'on y regarde de près, est susceptible d'être orienté en des sens bien plus divers encore que le développement physique. On peut se proposer de munir l'enfant d'une grande quantité de notions élémentaires, mais précises, propres à lui servir dans toutes les circonstances de la vie et dans la plupart des professions. On peut, aussitôt que possible, spécialiser l'enseignement qu'on lui donne, afin de lui fournir les notions qui conviennent le mieux à la tâche qu'on lui réserve dans un travail social soigneusement divisé. On peut aussi donner pour but principal à l'éducation mentale la culture des pouvoirs de l'esprit, en économisant sur les notions à fournir et en utilisant les matières d'enseignement à peu près comme des appareils de gymnase. Mais cette culture même est susceptible de modalités entraînant des résultats fort divers. On peut se proposer par exemple de développer les facultés logiques par l'exercice gradué du raisonnement mathématique, l'esprit d'observation par des exercices de notation précise, l'imagination esthétique par des travaux libres de rédaction, de dessin, de modelage, le sens du réel et de la réalisation, l'ingéniosité, l'initiative par des travaux manuels appropriés. Tous

ces modes de culture sont combinables en diverses proportions ; mais entendons bien qu'il ne suffit pas de les approuver tous, et qu'il serait aussi vain de prétendre leur donner simultanément leur plein effet, que de prétendre développer à la fois dans une race chevaline les caractères spécifiques du cheval de gros trait et ceux du cheval de cavalerie légère. Qu'il s'agisse d'éducation mentale, d'élevage ou d'architecture, c'est la claire vision du but, c'est l'homogénéité de conception, c'est le « parti pris », qui fait la valeur utile et la beauté de l'œuvre. Aussi bien les faits ne manquent pas, qui permettent de constater le parallélisme entre la différence des résultats et celle des cultures. La différence des résultats d'éducation mentale respectivement obtenus dans chacune des deux branches, primaire et secondaire, de notre enseignement public, ne répond-elle pas à la différence des méthodes, et celle-ci, au moins en partie, à la différence des buts éducatifs ?

La détermination des buts généraux de l'éducation physique et mentale est conditionnée par l'usage pratique que l'enfant devra faire un jour de ses facultés physiques et mentales et de ses connaissances, par le rôle qu'il devra jouer dans la société à laquelle il appartient. En d'autres termes, dans toute la mesure où elle n'est pas déterminée par la vocation professionnelle, l'orientation de l'éducation dépend des buts assignés à l'éducation morale, celle-ci constituant le centre et le principe de coordination de la fonction éducative tout entière, et ayant elle-même des facteurs essentiels dans les modalités de l'éducation physique et mentale. Il paraît difficile de ne pas admettre que les buts éducatifs généraux comptent pour beaucoup plus que la race dans la constitution des types nationaux, moraux et mentaux, dont les différences se sont accusées de façon si frappante au cours des conflits déchaînés et des collaborations internationales inau-

gurées au cours des dernières années (1). Mais sans sortir de France, nous y pouvons trouver un témoignage certain de la diversité possible des buts moraux et des conséquences que cette diversité entraîne. Il suffit de fixer notre attention sur la dualité des buts moraux caractérisant chacun des deux types principaux d'éducation, qui se partagent dans notre pays la fonction éducative : l'éducation de l'École publique et celle de l'École libre à base confessionnelle ; l'une orientée vers un idéal où dominent les idées de la liberté dans tous les domaines, de la valeur première du progrès social dans le sens démocratique, de la légitimité et de la suprématie absolue de l'autorité sociale fondée sur le consensus de tous les citoyens ; l'autre vers un idéal, qui n'est peut-être pas exclusif du premier, mais où dominent l'idée de l'ordre, celle de l'obéissance à des autorités traditionnelles tirant leur légitimité d'un gouvernement providentiel du monde, celle de la suprématie, au moins en matière morale, de la société religieuse. Cette opposition-là a des effets si massifs dans notre existence nationale, qu'elle ne saurait rester inaperçue ; mais elle est bien loin d'épuiser les diversités possibles des buts d'éducation morale. Dans l'éducation à base confessionnelle il serait facile de noter des nuances de l'idéal éducatif, dont la variété n'est point sans conséquences. Quant à l'École publique, les quelques traits distinctifs indiqués plus haut ne suffisent assurément pas à déterminer les buts éducatifs qu'elle peut se proposer, buts dont la revision est perpétuellement en cours et doit suivre le double mouvement du progrès intellectuel et de l'évolution sociale.

Comment et par qui s'opère la détermination des buts généraux de l'éducation ? — « L'École, dit très justement J. Dewey (2), possède à un plus haut degré

(1) Cf. *supra*, *L'expérimentation pédagogique et les buts éducatifs*, p. 221 et suiv.

(2) *Moral principles in education.* Introduction.

que toute autre institution, si ce n'est l'État lui-même, lepouvoir de modifier l'ordre social. » Et il conclut que la fixation des buts éducatifs appartient au « public », non aux spécialistes, non aux éducateurs professionnels, à qui revient seulement en propre la détermination des moyens éducatifs. Je n'accepte cette conclusion que sous bénéfice d'inventaire, j'entends, à condition de l'interpréter et rectifier par rapport aux conditions de fait données dans notre pays. Pas d'hésitation quant au point de départ. Oui, c'est la société elle-même, envisagée dans son ensemble et dans ses composants (en l'espèce les chefs de familles), qui doit décider de son propre avenir, en tant qu'il est impliqué dans la détermination des buts éducatifs ; c'est le « public », qui est l'intéressé, et rien ne serait plus dangereux que l'exercice de la fonction éducative par des éducateurs qui ne seraient pas les mandataires authentiques du public et qui, agissant sans contrôle, imprimeraient à l'éducation des enfants une direction à leur fantaisie ou en fonction de quelque fin autre que celles de la société pour qui l'éducation se donne. Mais comment le « public » fixe-t-il les buts éducatifs et comment les élabore-t-il ?

Si l'on fait abstraction de l'orientation immédiatement donnée par l'action de la vie familiale et par son inspiration morale, pour l'immense majorité de nos chefs de famille le pouvoir de fixer des buts généraux à l'éducation de leurs enfants se limite à choisir le type d'établissement, libre ou d'État, auquel chacun entend confier les siens. Sur l'orientation de l'éducation d'État ils ne possèdent guère que l'action infinitésimale de l'électeur. La fixation des buts éducatifs des écoles publiques est donc l'affaire de l'État lui-même, ou plus exactement, des techniciens dont il met en œuvre les travaux ; car il va de soi que des questions aussi complexes et délicates que celles qui ont trait aux buts de l'éducation nationale ne relèvent pas du man-

dat électif, ni de la fonction administrative, mais de la compétence scientifique, représentant la forme supérieure de l'opinion éclairée. En d'autres termes la détermination des buts généraux de l'éducation, non moins que celle de ses moyens, appartient, non sans doute aux éducateurs professionnels individuellement considérés, mais à la technique éducative, et en constitue la tâche fondamentale.

Quelle est la destination commune de l'enfant, du futur citoyen français ? Que doit-il devenir, corps et esprit, pour accomplir sa destinée d'homme et pour répondre à ce que demande de lui le service de la société dont il est membre ? — La réponse n'appartient pas à l'empirisme politique ou administratif. Car le développement de cette réponse suppose l'approfondissement de tout l'ensemble des questions qui forment l'objet de la morale. Et j'ajoute dès à présent que rien ne vaut, pour définir avec sûreté la morale elle-même, que de le faire par l'exposé de cette fonction, qui est la sienne, et de reconnaître ainsi en cette discipline une partie essentielle et fondamentale de la technique éducative. Ainsi envisagée, la morale, au degré supérieur de sa culture, cesse de se présenter comme une étude d'ordre purement spéculatif ou historique, dont les principes alimentent des discussions entre philosophes et fournissent dans les conférences d'étudiants et dans les classes de philosophie des thèmes propres à exercer l'esprit aux finesses de l'analyse ou à la rigueur de l'interprétation des documents. Elle apparaît avec son réel caractère d'art pratique original, à la base commune des techniques éducatives et sociales, en liaison étroite avec les disciplines biologiques, psychologiques, sociologiques, en communication constante avec la pratique de l'éducation et le mouvement de la vie sociale, et employant, selon ses méthodes propres, les renseignements des sciences et de l'immédiate expérience à l'accomplissement de sa tâche essentielle : la constitu-

tion et la revision permanente de systèmes d'idées capables d'orienter l'action humaine et de lui servir de base dans les esprits individuels. Nous aurons plus loin l'occasion de lui reconnaître d'autres tâches liées à celle-là, et relatives aussi à la pratique éducative.

Mais quoi ? La morale est-elle vraiment intéressée dans la détermination de la place à faire dans les programmes de la petite école, respectivement, à l'orthographe, à la rédaction, à la géographie, à l'histoire, à l'arithmétique, aux sciences de la nature, aux travaux manuels, au dessin, à la musique, à la gymnastique ? Dans la détermination de la matière et du caractère méthodique général de chacun de ces enseignements ? Dans celle des modes d'organisation scolaire et de discipline ? Tout cela a-t-il vraiment un rapport immédiat et principal aux travaux de morale faits à l'Université ? — Sans aucun doute. Car enfin toutes les institutions scolaires n'ont de sens, tous les exercices scolaires ne peuvent être placés à leurs plans respectifs d'intérêt, tous les modes généraux d'organisation et de discipline scolaire ne peuvent être déterminés qu'en fonction de la destination de l'enfant, et en fonction des fins de la société à laquelle il appartient, dans laquelle, pour laquelle il est appelé à agir. Or ces problèmes du devenir humain et des fins humaines, à moins de les déclarer inaccessibles à la raison, et de s'en remettre, pour préparer l'avenir et déterminer la conduite, aux préjugés courants, à la force des événements et aux jugements empiriques, il faut bien y reconnaître l'objet même des recherches des morales des philosophes.

Au demeurant, la reconnaissance de ce fait est impliquée dans l'organisation présente de notre Enseignement. A l'École normale primaire, c'est au directeur qu'est réservé le soin de donner l'enseignement de la morale et de la psychologie, ce double enseignement étant ainsi désigné comme le centre de coordination

des autres et de l'activité scolaire tout entière. Le diplôme spécial qui donne accès à la fois à la Direction des écoles normales et à l'Inspection primaire, c'est-à-dire aux fonctions d'où l'éducation primaire reçoit l'impulsion directe, ce diplôme sanctionne un examen, qui ne comporte, en dehors des questions d'administration scolaire, que des matières de morale et de pédagogie générale. D'autre part les enseignements de Faculté auxquels ont été rattachées jusqu'à présent les études pédagogiques, sont ceux de morale et de sociologie. — En tout cela l'institution est correcte. Il n'y manque, pour lui donner ses pleins effets, que d'établir la communication réelle entre les centres de culture supérieure et les organes de diffusion et de direction immédiate. Mais c'est là une question d'organisation à laquelle nous viendrons plus loin.

De la détermination des buts éducatifs passons à celle des moyens, et d'abord de ceux qui ont trait directement au but général et principal de l'éducation : à la préparation générale des enfants à leur destinée humaine et sociale, ou, en d'autres termes, à la formation des caractères. Toutes les questions d'éducation tournent autour de cet axe. Je ne pense pas que cette vérité, affirmée par Dewey comme une évidence commune, puisse aujourd'hui, de ce côté-ci de l'Atlantique, rencontrer des contradicteurs.

Quant à la question des moyens de formation morale, et sur le point spécial de l'évaluation de leurs importances relatives, je me séparerai de Dewey en reconnaissant la valeur première à l'enseignement moral, auquel le maître américain n'accorde qu'une importance secondaire. Cette divergence de vues répond sans doute en partie à la différence des caractères mentaux de nos deux peuples, le nôtre manifestant en toutes choses un emploi de l'*idée* plus constitutif que celui qui en est fait en Amérique, où l'idée est très

constamment subordonnée aux formes externes de l'action ; en partie aussi à l'importance beaucoup plus générale, que comporte là-bas l'enseignement religieux de toutes confessions, englobant en fait l'essentiel de l'enseignement moral. Mais elle répond encore à ceci, qu'en raison même de ces différences il est malaisé à un moraliste américain de se faire de l'enseignement moral scolaire une conception équivalente à celle à laquelle peuvent aboutir en France des moralistes prenant pour base d'expérience et de réflexion la pratique même de l'enseignement moral, telle qu'elle s'exerce dans nos écoles publiques, depuis près de quarante années, sous la pression d'un besoin directement senti.

Il ne s'agit pas à l'École de donner un enseignement *au sujet de la morale.* Il s'agit d'instituer méthodiquement, et j'ose dire scientifiquement, jusqu'à détermination de l'évidence intérieure ou intuition, la réflexion pratique qui, pour quiconque ne reçoit pas d'autorité un idéal tout fait suffisamment compréhensif et substantiel, est la tâche constante imposée à chacun par la nécessité de se constituer des directives de vie.

Cette fonction, inséparablement scolaire et sociale, de l'enseignement moral une fois clairement conçue, c'est la notion même de morale qui se trouve éclairée dans sa profondeur. La morale en son centre n'est que la technique de la réflexion morale. Elle réunit les données analytiques actuelles des sciences de l'esprit et de la société, et, les reportant dans l'intuition, elle construit et révise constamment le système des idées motrices destinées à former l'armature des consciences. Mais, pour s'acquitter de sa tâche avec réalité, si d'une part elle s'appuie sur des données d'analyse scientifique, elle doit indispensablement, à l'autre pôle, s'appuyer non seulement sur l'expérience intime du philosophe lui-même, si éclairée qu'on la suppose, mais sur l'expérience de l'insertion réelle des idées motrices dans l'organisme de la conscience en-

fantine. C'est là surtout qu'elle vérifie sa propre valeur technique, inséparable de sa valeur de vérité. Car, la vérité morale n'étant pas à chercher ailleurs que dans l'intuition réelle de la destination humaine, c'est l'aptitude d'un système d'idées morales à l'organisation progressive de la conscience, qui constitue le principal critère de sa valeur. — Il n'y a donc normalement qu'une seule culture morale, de l'Université à la petite École, celle-ci étant le champ d'application et d'expérience de celle-là. Le jour où ce principe sera bien compris et appliqué sera celui d'une véritable rénovation des études morales dans l'Enseignement supérieur, qui atteindra en même temps à la pleine intelligence de sa fonction éducative.

Si l'enseignement moral est le centre vrai de l'éducation morale scolaire, il est loin d'en être le tout, de même que la construction du système organique des idées motrices est le centre, mais non le tout des études morales scientifiques. L'enseignement moral fixe devant le regard de l'École, des enfants, des familles, les fins éducatives, et fournit aux écoliers l'armature idéale nécessaire pour atteindre ces fins. Mais l'éducation morale ainsi définie et fondée ne s'accomplit que par le jeu harmonieusement adapté de divers facteurs concourant à la formation du caractère : influence de la santé et du développement physique ; action des facteurs sociaux extra-scolaires et principalement de la famille, où, ne l'oublions pas, une part importante de l'éducation s'effectue avant et pendant la période scolaire ; action de l'organisation sociale et de la discipline de l'école, action des divers enseignements. Ce n'est point sur le hasard heureux des circonstances, ni sur le jeu providentiel des institutions, qu'il faut se reposer, pour assurer la collaboration harmonieuse de ces facteurs. Elle requiert une intervention active fondée elle-même sur des connaissances solides, sur une compréhension vigoureuse des facteurs éducatifs, et

d'ailleurs soutenue par des méthodes d'observation propres à mettre en évidence les effets de l'application technique. D'un mot l'adaptation des divers facteurs éducatifs est affaire de technique éducative.

Ici encore sont inséparables l'avancement scientifique de la technique et son application pratique. Aux études morales la pratique éducative propose un ensemble d'objets complémentaires de la systématisation des idées motrices, ensemble relatif aux divers facteurs de la formation du caractère. En même temps qu'elle propose ces objets, elle fournit des moyens indispensables pour leur étude expérimentale. C'est dans la pratique éducative scolaire qu'il est donné de voir à l'œuvre les principaux facteurs de la formation morale : un idéal moral donné, des modes donnés et variables de culture intellectuelle et physique, d'organisation et de discipline sociale en rapports avec cet idéal; et c'est encore l'école qui pratiquement offre la vue la plus directe et la plus objective sur les conditions familiales de la formation du caractère. Étudier cette formation hors de ce centre privilégié d'expérience qu'est l'École, c'est se résoudre, pour grande part, à conjecturer dans l'abstrait. — Il est bien entendu que la pratique éducative ne constitue pas l'objet total des études en question, qui s'effectuent pour partie sur le domaine général de la physiologie et de la psychologie normales et pathologiques, pour partie aussi sur celui de l'analyse sociologique. Mais elle constitue l'expérience-guide et le principe de coordination des recherches morales qui s'accomplissent sur le terrain des sciences de la vie, de l'esprit et de la société. Qu'il s'agisse des méthodes d'observation du caractère, des altérations ou des viciations de la volonté, de la genèse ou de la destruction des habitudes morales, des caractères constitutifs et des variétés de la société scolaire, du développement historique ou de l'état présent des mœurs familiales, ces questions de psycho-

logie, de sociologie, d'histoire des institutions juridiques et des mœurs se trouvent, en tant qu'elles intéressent les études morales, délimitées, reliées entre elles, éclairées expérimentalement par leur commun rapport à la pratique éducative ; elles rentrent dans un ensemble défini d'études scientifiques auxiliaires de la morale.

Un enseignement de la morale tel qu'on vient d'en tracer l'esquisse, ayant pour centre la construction et la revision critique du système général des idées morales et organisant autour de ce centre des recherches méthodiques relatives aux facteurs non idéaux de la formation du caractère, un tel enseignement installé à l'Université est susceptible d'offrir aux étudiants un champ d'études objectives, variées et synthétiques, en solide liaison avec l'activité scientifique et avec la vie sociale, et directement relatives à la fonction professionnelle des futurs maîtres. Une fois répandu par les conduites naturelles dans l'ensemble du corps enseignant, il y a lieu d'attendre qu'il manifeste ses fruits aux examens même d'Université, en y amenant des candidats à la licence de philosophie et des candidates à l'agrégation des jeunes filles, pour qui morale et éducation seront autre chose que des vocables rassemblant une foule de questions vaguement apparentées, que l'on traite, quand il le faut, au petit bonheur de l'inspiration et des souvenirs, soit à la manière des « moralistes », c'est-à-dire de l'analyse littéraire, soit à la manière historico-philosophique, en renouvelant quelque controverse classique sur le Souverain Bien, l'intérêt et le devoir, les principes *a priori* et l'expérience. — Inutile d'ajouter que l'effet le plus substantiel serait d'amener finalement aux écoles de tous ordres et de tous degrés des directeurs, des inspecteurs et des maîtres possédant de l'éducation morale une notion réelle, pratique, et scientifiquement élaborée.

Venons maintenant aux moyens propres de l'éducation mentale. — Lorsqu'on a déterminé, en raison des buts moraux et sociaux envisagés, les matières à enseigner aux écoliers, l'esprit de ces enseignements et leurs méthodes générales, en tant qu'elles ont rapport aux buts, les questions de réalisation ouvrent une perspective indéfinie de recherches méthodologiques et d'adaptations techniques. Où vient s'attacher, dans l'ordre des études supérieures, cette partie de la technique éducative ?

Si nous considérons des degrés de plus en plus élevés de l'enseignement scolaire, il apparaît clairement que la valeur de l'enseignement tend constamment à être de façon plus immédiate et plus exclusive fonction de la compétence spéciale du maître, j'entends de la profondeur et de l'étendue de la connaissance qu'il a des matières à enseigner. De ce fait la préoccupation proprement pédagogique perd progressivement de son importance et les valeurs éducative et scientifique de l'enseignement tendent à coïncider. Je me hâte d'ailleurs d'ajouter que ce serait une fâcheuse erreur de fixer trop bas le point de coïncidence relative, que ce point n'est atteint que dans certaines modalités de l'Enseignement supérieur, et qu'en tous cas dans l'Enseignement secondaire l'adaptation éducative reste jusqu'au bout la part la plus importante de la tâche du maître, celle qui réclame le plus d'initiative, qui comporte le plus de recherche personnelle, et sans laquelle apparaîtrait bien vite fastidieuse et vaine la répétition d'un cours qui, intrinsèquement considéré, n'admet guère de renouvellement scientifique.

Mais au point de vue de l'attache de la technique éducative à la culture scientifique, il résulte du rapport signalé, qu'en approchant du sommet des études secondaires, la pédagogie tend à devenir annexe de la culture scientifique des diverses spécialités. C'est

cette vue qui avait inspiré, lors de la transformation de l'École normale supérieure, l'organisation à la Faculté de conférences méthodologiques faites par les spécialistes des divers enseignements et destinées à représenter la culture proprement pédagogique. Préparée et soutenue par la diffusion de notions plus générales et plus essentielles touchant la technique éducative, cette institution eût sans doute mieux réussi à faire apprécier les éléments de réel intérêt qu'elle comporte. Mais il faut reconnaître, qu'en l'absence de cette condition, la culture éducative, réduite à la méthodologie spéciale, qui en est la partie la plus excentrique, avait bien peu de chances de manifester son intérêt original.

Cet intérêt apparaît au contraire net et saillant, quand on regarde vers le plus jeune âge. Ici la question de méthodologie est subordonnée à la question psychologique du développement des fonctions mentales. Or, ces fonctions et leur développement sont l'objet par excellence de l'application de cette méthode psychologique, qui consiste à établir, par des procédés qu'il n'y a pas lieu de rappeler ici, des expressions objectives immédiates des phénomènes psychiques, de manière à rendre possible leur analyse expérimentale et même quantitative. Dans l'état présent de son avancement, cette méthode expérimentale est susceptible de rendre à la technique éducative des services déjà appréciables ; elle paraît appelée à en rendre un jour de beaucoup plus grands ; enfin son application technique à l'éducation fournit à la psychologie même des moyens d'avancement de grand intérêt, qu'elle ne saurait trouver ailleurs.

La psychologie commence à étudier avec fruit les fonctions mentales envisagées abstraitement dans leurs formes les plus générales et les plus simples, se prêtant à l'expérimentation et à la mesure. Elle tend à dégager des lois quantitatives de ces fonctions, repré-

sentant les mécanismes fondamentaux de la vie mentale, les constances qui doivent exister à la base de la riche variété de ses développements. Ces lois sont tirées de collections sériées d'expériences individuelles établies par rapport à des catégories d'individus qui peuvent être constituées à volonté, en raison par exemple de l'âge, du sexe, de la profession, etc. Des différences moyennes et des différences individuelles peuvent être déterminées soit par rapport à une catégorie donnée, soit par rapport à des moyennes prises comme constantes.

De là les affinités remarquables et les possibilités variées d'application de la psychologie expérimentale à la technique éducative. L'expérimentation peut d'une part fournir des éléments utiles pour le classement individuel des écoliers par rapport à telles ou telles fonctions mentales (fonctions sensorielles, perceptions et mémorisations de différents ordres, oubli, travail, exercice, fatigue, etc.). Ce classement peut intéresser soit la détermination du degré d'enseignement correspondant au degré de développement, à « l'âge mental » de l'écolier, soit celle de la spécialisation qui convient le mieux à ses aptitudes (orientation professionnelle). D'autre part l'expérimentation peut aider au perfectionnement et à l'adaptation des méthodes d'enseignement, dans la mesure où ces méthodes ont rapport aux formes élémentaires des fonctions mentales, au mécanisme de la pensée. Or ce rapport est de première importance aux degrés inférieurs de l'enseignement, c'est-à-dire au moment où la technique éducative manifeste la plus grande autonomie à l'égard des disciplines concernant la matière même des enseignements. Quant au classement, c'est un point capital de l'éducation mentale scolaire. La juste appréciation du degré de développement mental de l'écolier, d'où dépend son passage ou son maintien dans la classe où le plus utilement ce développement

pourra se poursuivre, est une des tâches les plus nécessaires, une des plus ingrates aussi, des éducateurs. Parmi ceux-ci les plus pénétrants sont justement ceux qui sentent le besoin, pour apprécier et classer leurs élèves, de donner à leur propre sagacité l'appui de critères objectifs, et qui comprennent l'insuffisance de ceux que fournissent les examens empiriques de la routine scolaire. Ajoutons, en étendant le regard vers l'avenir, vers la réforme de justice qui déjà s'impose comme base d'une rénovation sociale profonde, que le classement objectif deviendra une nécessité de premier ordre, lorsqu'il s'agira d'assurer entre tous les enfants de France la répartition équitable, c'est-à-dire relative autant que possible à la puissance et aux aptitudes intellectuelles de chacun, d'un enseignement gratuit à tous ses degrés et sous toutes ses formes : ici devrait être réduit au minimum le rôle du choix empirique, c'est-à-dire en somme arbitraire.

L'utilité pédagogique évidente de la psychologie expérimentale a donné lieu à des efforts très dignes d'intérêt, pour en simplifier les méthodes et permettre son immédiate application par les maîtres au plus grand nombre possible de questions posées par la pratique scolaire. De là le mouvement en faveur de l'établissement de tests en vue de l'étude psychologique de l'écolier et de la vérification expérimentale des résultats des méthodes, mouvement qui, inauguré en France par Alfred Binet, a pris aujourd'hui, surtout en Amérique, un développement considérable dans les milieux psychologiques et pédagogiques. L'intérêt de cette tendance est indéniable. Il importe cependant de rappeler ici le danger que présente en éducation, comme en médecine, comme en agriculture, comme en toute technique, l'introduction dans la pratique usuelle de procédés nouveaux de forme scientifique, s'ils n'ont été d'abord mis au point et incorporés à la technique

par des techniciens possédant à fond l'intelligence scientifique de l'innovation.

Il ne faut point perdre de vue que les services pédagogiques, dont l'expérimentation psychologique est capable, sont encore très limités, que leur valeur dépend de l'application de méthodes modestes dans leurs visées et d'une rigueur absolue. L'usage de tests insuffisamment éprouvés, fait par des expérimentateurs d'une compétence insuffisante, est dangereux pour la pratique de l'éducation, plus nuisible qu'utile au progrès de la psychologie. Généralement parlant, l'application technique des méthodes de psychologie expérimentale doit être réservée au psychologue qui les possède pleinement, ou faite sous son contrôle direct. Dans ces conditions, et dans ces conditions seulement, cette application, indépendamment de son utilité pédagogique , présente un sérieux intérêt pour l'avancement de la science. A l'école seulement le psychologue trouve à sa disposition des sujets d'expérience déjà classés par catégories d'âge et d'habitudes intellectuelles, et soumis à des exercices, où l'expérimentation s'insère de façon presque normale ; là seulement est établi de façon régulière et permanente le contrôle réciproque entre l'expérimentation et l'observation continue, enregistrée dans les notes scolaires ; là seulement il est donné de suivre sur des collectivités constantes la genèse des facultés mentales, cette partie de la psychologie que J. M. Baldwin considère avec raison comme le pivot de toutes les techniques d'enseignement.

Le concours essentiel que l'éducation mentale reçoit des méthodes expérimentales de la psychologie étant ainsi mis en lumière, il convient de rappeler qu'à ce concours doit se joindre, en vue de la méthodologie des enseignements scolaires, celui de la méthodologie des disciplines particulières. Nous avons déjà vu qu'au terme de l'éducation cette méthodologie

tend à coïncider avec la pédagogie elle-même. Mais il faut ajouter ici que le bon aménagement des méthodes d'enseignement scolaire veut qu'à tous degrés il soit contrôlé du point de vue de la méthodologie des sciences particulières, afin d'éviter que les préoccupations morales et psychologiques ne viennent à altérer l'esprit scientifique, dont la pureté doit être maintenue dans les formes les plus élémentaires de l'instruction. Rappelons enfin qu'aussitôt que la vocation professionnelle des écoliers reçoit une détermination, si générale soit-elle, les méthodes d'enseignement doivent en tenir compte et recevoir à cet effet de la compétence professionnelle des déterminations parallèles.

Il reste maintenant à mettre en lumière un dernier facteur de la technique éducative, dont le rôle est capital à l'égard de l'éducation physique, mais qui collabore aussi de façon nécessaire et étroite à l'avancement des techniques d'éducation morale et mentale. Désignons-le, avant de le déterminer plus précisément, sous le nom général de facteur médical.

En ce qui concerne l'éducation physique, le rôle du facteur médical s'indique si clairement par lui-même qu'il serait oiseux d'y insister ici. Tout le monde discerne l'intérêt capital que présente pour les fins éducatives l'hygiène de l'enfance, qui fournit les bases rationnelles de l'aménagement matériel de l'école, celles de la détermination générale des emplois du temps, enfin et surtout celles de l'adaptation des méthodes de développement et d'entraînement physique, qui doivent être établies avec le soin et la compétence que réclame l'importance de leur objet, et exactement coordonnées aux méthodes d'éducation morale et mentale.

Mais telle est la corrélation qui existe entre l'organisme psychique et ses conditions physiologiques, que la coopération éducative de l'art médical s'étend bien

au delà du domaine de l'hygiène et de l'éducation physique proprement dite. L'école est le point de rencontre et de collaboration non accidentelle, mais nécessaire et constante, du moraliste, du psychologue et du médecin.

L'élément pathologique est constamment présent dans toute collectivité enfantine. Je ne veux pas dire simplement par là qu'il y a toujours des malades dans une population scolaire, et qu'il faut un médecin pour les soigner. Il faut entendre que le facteur pathologique a une influence constante sur l'éducation, et que l'étude de cette influence a des répercussions importantes sur la technique éducative.

La nécessité apparue d'offrir aux enfants qui présentent des tares mentales, toujours liées à des tares physiologiques générales, les moyens de recevoir une éducation adaptée à leur état pathologique, a donné lieu depuis dix ans à la création progressive dans les centres scolaires importants de classes ou d'écoles de perfectionnement (1). De ce fait la pédagogie pathologique est créée et réclame pour son développement le concours organisé des spécialistes de la médecine et de la psychologie. Mais l'élément pathologique est loin d'être intégralement représenté par les anormaux qui fournissent la population écolière des classes de perfectionnement. A mesure qu'on pénètre plus intimement la réalité scolaire, on remarque plus clairement qu'en dehors des anormaux proprement dits, il existe chez les enfants une remarquable variété d'anomalies psycho-physiologiques, imperceptibles à l'examen superficiel, dont le retentissement moral et mental est certain, déterminable, et qui doivent avoir leur correspondance dans la technique éducative : car ces semi-

(1) Loi du 15 avril 1909, organisant l'enseignement des arriérés, conformément aux conclusions de la commission interministérielle instituée en 1904 sous la présidence de M. Léon Bourgeois. — V. Vaney, Les classes pour enfants arriérés, *Bulletin de la Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, février 1910.

anormaux, maintenus dans les classes ordinaires et soumis aux méthodes communes, ne tirent qu'un faible profit des exercices scolaires, encombrent de leur présence inutile et alourdissent les classes, et constituent pour l'école d'abord, pour la société ensuite, des éléments de gêne et de désordre (1). Or la voie ouverte par la recherche d'adaptations pédagogiques relatives aux anomalies mentales, passant par degrés des méthodes qui conviennent à l'éducation des anormaux proprement dits à celles qui décèlent et traitent des tares de moins en moins étendues et profondes, cette voie paraît conduire commodément au perfectionnement des méthodes mêmes d'éducation normale, dans le sens de leur adaptation plus précise aux fonctions mentales et aux conditions de développement de l'ensemble de l'organisme psycho-physiologique.

L'intérêt pédagogique des anomalies est d'ailleurs très constamment lié à un intérêt scientifique, dont les sciences médicales, la psychologie et la morale prennent leurs parts respectives. Il serait superflu de rappeler les services rendus à la psychologie générale par les études cliniques de pathologie mentale, et ce fait significatif, que des chaires de psychologie ont actuellement des titulaires pourvus de titres médicaux, poursuivant parallèlement leurs travaux psychologiques et cliniques. Mais remarquons que la valeur de ces services se manifeste de façon toute particulière, si l'on considère l'usage que la morale fait de la psychologie : si, en effet, la compréhension des modes normaux d'organisation psychique est indispensable au moraliste pour l'accomplissement de

(1) L'étude des semi-anormaux et de l'organisation d'une classe spéciale à leur intention avait été amorcée en 1914, à Montpellier, à l'école Voltaire, possédant déjà une classe d'anormaux, sur l'initiative du directeur de cette école, M. Michel, et par le concours de MM. Foucault et Delvolvé, professeurs à la Faculté des Lettres, et du docteur Vigouroux.

l'essentiel de sa tâche, ne trouve-t-il pas les données scientifiques les plus précieuses dans les travaux relatifs aux dégradations de la synthèse psychique? — La collaboration inaugurée dans l'ordre des études théoriques est appelée à se resserrer dans le commun travail de l'application pédagogique, pour le plus grand bien du commun avancement scientifique. L'École, avec les éléments pathologiques et semi-pathologiques qu'elle renferme et dans ses actuelles classes d'anormaux et aussi dans ses classes communes, où s'impose l'investigation et le traitement pédagogique des anomalies secondaires, l'École constitue pour les trois disciplines, médicale, psychologique, morale, une clinique en perpétuel fonctionnement.

Résumons-nous. — 1. La technique éducative, en ce qui concerne la détermination de ses buts, de son organisation synthétique et des moyens d'accomplissement de sa tâche fondamentale, qui est la formation du caractère, est en liaison immédiate et principale avec la technique morale, à tel point que celle-ci ne manifeste sa véritable nature, que si on la considère comme formant, dans son activité essentielle, partie intégrante et centrale de la technique éducative. Toutefois, à mesure que les élèves approchent de leur destination professionnelle, les buts mêmes de l'éducation mentale sont progressivement influencés par la technique de la profession, qui doit réagir sur les méthodes d'enseignement. — 2. Quant aux moyens de l'éducation mentale, la technique éducative entretient avec la psychologie expérimentale des rapports très étroits d'utilité réciproque. D'autre part un contact doit être toujours maintenu entre la méthodologie de l'enseignement scolaire et la méthodologie des sciences particulières, dont cependant l'influence sur la technique ne devient dominante qu'au sommet seulement de l'éducation mentale. — 3. La technique éducative, en ce qui concerne l'éducation physique, dépend de cette

partie des sciences médicales, qui scrute les principes de l'hygiène et du développement physique de l'enfant. Elle est en outre liée aux sciences psycho-médicales, en tant que celles-ci éclairent les conditions physiologiques de la synthèse mentale, son mécanisme et ses dégradations, et offrent ainsi à la pédagogie pathologique et à la pédagogie normale l'appui des données générales de l'expérience clinique. — 4. Il est à noter que les divers rapports soutenus par la technique éducative ne sont jamais des rapports d'utilité unilatérale. L'éducation ne se borne pas à demander aux travaux scientifiques de médecine, de psychologie, de morale, des données tout élaborées ; elle est elle-même pour ces travaux un terrain fécond d'applications et d'expériences.

III

Et maintenant, à la lumière des principes acquis, revenons à la question pratique d'organisation de l'enseignement au degré supérieur. Elle est complexe, et il faut pourtant, pour en juger sainement, ne pas craindre de l'envisager dans sa complexité.

Premier point, qui domine tout le reste : en raison de l'interdépendance qui doit exister entre les études supérieures d'Université et la pratique scolaire, il est indispensable qu'un lien de véritable continuité unisse aux Universités les Écoles de tous ordres et de tous degrés ; en outre, la technique éducative ayant son maximum d'importance originale et d'intérêt scientifique au degré élémentaire de l'enseignement, un lien spécial et direct doit être établi entre l'Université et la petite École.

Ces conditions peuvent être réalisées aisément dans notre Enseignement à la faveur : 1° d'une réforme progressive du mode de formation des cadres supérieurs de l'Enseignement primaire (Écoles normales et

Inspection) ; 2° de l'organisation à l'université d'un enseignement de la technique éducative, coordonnant les divers enseignements intéressés, et comportant l'annexion à la Faculté des lettres d'une École primaire spéciale d'application rattachée à cet enseignement pédagogique central. — Les deux questions sont profondément solidaires, bien qu'il ne soit pas indispensable de leur donner en bloc et dans le même temps toutes les solutions pratiques qu'elles réclament. L'enseignement d'Université peut et doit s'organiser sans attendre la réforme de l'accès à l'enseignement normal et à l'inspectorat. Mais il doit s'organiser en vue de cette réforme et la préparer ; ensuite la réforme effectuée lui assurera son plein développement et sa pleine efficacité.

Commençons donc par examiner les points essentiels de la réforme relative à la formation des cadres supérieurs de l'Enseignement primaire.

La caractéristique actuelle de la formation des maîtres de l'enseignement normal primaire et du corps des inspecteurs, c'est qu'elle s'accomplit en dehors de toute intervention directe et nécessaire de l'Enseignement supérieur. Pour eux point de cours spéciaux d'Université, point de diplômes spéciaux délivrés par l'Université. A moins que, de leur initiative propre et à leurs frais et risques, ils ne poursuivent l'obtention d'une licence secondaire, ils ne viennent qu'accidentellement à la Faculté demander à un cours public ou à quelques conférences bénévolement organisées une aide pour leur préparation aux diplômes qui leur sont propres : certificats d'aptitude au professorat des Écoles normales ou à la direction des Écoles normales et à l'Inspection. Au plus haut degré de l'enseignement normal, c'est-à-dire aux deux Écoles normales primaires supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay, l'enseignement est généralement donné par

des maîtres de l'Enseignement secondaire ou supérieur ; mais leur action professorale est régie par des conditions de programmes et d'organisation générale, qui excluent toute assimilation des travaux effectués dans ces établissements à ceux qui s'accomplissent dans les conférences et laboratoires d'Université. — Dans quelle mesure ces conditions conviennent-elles à l'enseignement des disciplines particulières figurant aux programmes des Écoles normales ? Il n'y a pas lieu d'examiner ici cette question à fond. Il faut rendre hommage à la grande œuvre accomplie par les écoles de Saint-Cloud et de Fontenay, double souche de notre Enseignement primaire d'aujourd'hui ; le souvenir qu'elles gravent dans l'esprit des maîtres et maîtresses directement formés par elles est tout de reconnaissance et de respect. A n'en pas douter, cette communauté de vie et de pensée, qu'elles établissent au seuil d'une vocation redoutable, allume un feu spirituel, qui ne doit pas être éteint. Je me borne à exprimer une opinion personnelle, en disant que ni le travail encore trop scolaire des quatrièmes années d'École normale et des Écoles normales supérieures, ni, à plus forte raison, la préparation de fortune des candidats qui ne passent point par ces écoles, ne me paraissent comparables en qualité aux moyens de préparation offerts aux candidats à l'Enseignement secondaire ; que pour ce motif l'avenir devra amener progressivement la préparation au professorat des Écoles normales à s'assimiler au type général des diverses préparations à l'Enseignement secondaire. Mais quant aux disciplines proprement pédagogiques, c'est-à-dire aux études scientifiques de morale, de psychologie, de sociologie dans leur rapport à l'éducation, les conditions présentes de préparation des cadres supérieurs primaires sont absolument défectueuses. Or, en ces matières, ni le directeur d'École normale, ni l'inspecteur primaire n'a le droit d'en rester à la demi-science. Il faut qu'il puise

directement aux sources et qu'il acquière par la pratique des travaux d'Enseignement supérieur au moins une exacte notion des études scientifiques liées à la pratique de l'éducation. Il doit venir travailler à l'Université et selon les méthodes de l'Enseignement supérieur.

C'est donc d'abord sur le diplôme ouvrant accès à la Direction des écoles normales et à l'Inspection que doit porter la réforme. — Le certificat d'aptitude à la Direction des écoles normales et à l'Inspection est en fait le titre suffisant pour l'exercice des fonctions d'inspecteur primaire, bien qu'à l'origine ait été en principe également exigée la possession du certificat d'aptitude au professorat, correspondant à des études d'un niveau sensiblement plus élevé. Pour la Direction, le professorat est effectivement exigé, ou à défaut une licence des sciences ou des lettres. Le diplôme de la Direction et de l'Inspection est actuellement délivré par une commission spéciale d'examen d'Enseignement primaire, et sanctionne un examen portant d'une part sur des matières administratives (administration de l'Enseignement), d'autre part sur des questions de morale et de pédagogie. La première réforme doit consister à scinder ce diplôme en deux parts. Un diplôme d'études administratives continuerait à être délivré dans les conditions actuellement en vigueur. Mais à sa possession devrait être nécessairement ajoutée celle d'un autre diplôme, absolument distinct, diplôme d'Université sanctionnant des études pédagogiques faites à l'Université selon un programme établi dans les mêmes conditions que les programmes de licence. Ce diplôme serait d'ailleurs utilement dédoublé en une *Licence spéciale pédagogique* (1) et en un *Diplôme d'études supérieures d'éducation*, le premier titre suf-

(1) L'instauration dans les Facultés des lettres du système de la licence par certificats offre des facilités nouvelles à la réforme ici proposée.

fisant pour l'inspectorat, le second étant en outre exigé pour la direction des Écoles normales. La licence pédagogique serait du même niveau, mais plus strictement spécialisée que les diverses licences donnant accès à l'Enseignement secondaire ; et il est clair qu'une partie des études préparatoires serait commune aux candidats aux fonctions primaires et aux étudiants préparant la licence et le diplôme d'études de philosophie. Des bourses de deux années pour la licence pédagogique, d'une année pour le diplôme d'études supérieures seraient, dans des conditions de titres ou de concours à fixer, prévues en nombre suffisant pour assurer le recrutement. Quant aux conditions de titres, il conviendrait sans doute de n'admettre à l'inscription pour la licence pédagogique que des candidats déjà pourvus du professorat ou d'une licence secondaire.

Sans doute, en ce qui concerne les inspecteurs primaires, l'exigence de la licence pédagogique aurait une sérieuse répercussion sur leur recrutement et sur la situation qu'il deviendrait indispensable de leur assurer : cette répercussion sera bien loin d'inquiéter ceux qui, connaissant l'importance de la fonction de l'inspecteur et les conditions défectueuses dans lesquelles celui-ci est présentement contraint de s'en acquitter, envisagent une réforme profonde de l'Enseignement primaire sur des bases larges et solides en vue du nécessaire progrès.

Cette première réforme accomplie, la soudure étant faite de l'Université au sommet de l'Enseignement primaire, il est vraisemblable que l'on sera amené à modifier corrélativement le type de l'examen du professorat et la modalité des études qui y conduisent ; que celles-ci tendront à s'effectuer au moins en partie à l'Université, en se soudant aux études des diverses licences littéraires et scientifiques, et aussi, pour une part commune, aux études de la licence spéciale pédagogique.

Sans doute demanderont-elles alors leur sanction à un jury constitué de façon analogue aux jurys d'agrégation, où siégeront, à côté de professeurs d'Enseignement supérieur et secondaire, des directeurs et professeurs d'Écoles normales. Ceci n'implique point que les Écoles normales supérieures soient condamnées à disparaître : il suffira qu'elles poursuivent jusqu'au bout une adaptation déjà commencée, puisque déjà elles conduisent leurs élèves aux cours d'Université susceptibles de leur servir. Rien ne sera changé, sauf qu'un centre pédagogique organisé à l'Université offrira à ces étudiants un ensemble d'exercices directement appropriés à leurs besoins, et qu'ils se mêleront là aux étudiants ordinaires de l'Université et aux normaliens secondaires.

Ainsi se trouvera préparée l'unification inéluctable des deux types, secondaire et primaire, d'enseignement. Elle sera préparée, comme il convient, par attraction vers le haut, en appelant au bénéfice des études supérieures les maîtres chargés de former ceux de la petite École. Loin d'altérer en rien le caractère des études d'Université, la réforme offrira à ces études dans l'ordre de la morale, de la psychologie et de la sociologie, une matière enrichie et une énergie d'intérêt toute nouvelle.

Aussi bien est-ce à la formation des cadres supérieurs de l'Enseignement primaire que doit exclusivement se limiter la tâche de l'Enseignement supérieur. Le personnel-élèves des Écoles normales primaires ne doit point avoir accès aux exercices d'Université, si l'on veut conserver aux Universités françaises leur caractère distinctif d'établissements de culture scientifique. L'École normale primaire devra soit, comme elle fait aujourd'hui, se suffire à elle-même, soit nouer des liens plus ou moins étroits avec les établissements d'ordre secondaire ou primaire supérieur. En tout cas, solidement reliée par le mode de formation de ses cadres, à la vie universitaire, elle demeurera, avec une

puissance de moyens accrue, le seul centre de préparation intellectuelle, morale et professionnelle des maîtres des écoles publiques ; elle constituera, dans le ressort de l'université régionale, le centre pédagogique du second degré(1).

L'établissement du lien de l'Enseignement primaire à l'Université étant ainsi déterminé, reste à examiner l'organisation par laquelle l'Université se préparera à l'accomplissement de sa tâche nouvelle.

Le centre de cette organisation se trouve à la Faculté des Lettres et dans l'ordre des enseignements philosophiques. Dans les universités où cet enseignement est suffisamment divisé en spécialités, le centre est logiquement marqué par la chaire de morale, d'où l'éducation est, en vertu du caractère même des études morales, envisagée dans ses fins, dans sa généralité et dans les conditions pratiques de son exercice. Logiquement : car en fait la connexité des études de morale, de sociologie et de psychologie est trop étroite, et l'intérêt éducatif est trop susceptible d'être dégagé du point de vue de l'une ou l'autre des deux dernières disciplines, pour qu'il ne soit pas essentiel de fixer le centre de l'organisation pédagogique, non pas en raison de la dénomination d'une chaire, mais en raison du développement effectivement donné dans le sens éducatif par le détenteur de la chaire à son enseignement. Il est essentiel toutefois que le centre soit nettement marqué par le rattachement de l'Ecole annexe d'application, pièce capitale de l'organisation, à un enseignement déterminé.

(1) Voir au sujet de la réforme des Ecoles normales la proposition de loi Buisson du 23 décembre 1912, et dans l'ouvrage de P. Lapie, *Pédagogie française* (Alcan, 1920), le chapitre IX intitulé : *Nos écoles normales de demain*. Les décrets et instructions de 1921, réformant l'organisation et les plans d'études des écoles normales et des écoles primaires supérieures témoignent de la préoccupation de faire passer dans les faits quelque chose de l'esprit qui inspira les projets.

La coordination des enseignements et travaux pratiques d'éducation est assurée d'une part par la nécessité de régler en commun les programmes des diplômes pédagogiques et les travaux relatifs à ces programmes, d'autre part par la commune action exercée à l'École annexe par les titulaires des divers enseignements. Nous examinerons un peu plus loin les formes de cette action. Bornons-nous ici à nous représenter, dans ses traits les plus généraux, la collaboration des diverses chaires intéressées : morale, sociologie, psychologie générale et expérimentale, auxquelles il faut adjoindre l'hygiène de l'enfance, enseignement représenté soit par un professeur de la Faculté de médecine, soit par un médecin spécialement attaché à l'École annexe. Les titulaires de ces divers enseignements forment un Comité d'éducation, se réunissant pour traiter les questions relatives tant à la préparation aux diplômes pédagogiques qu'au fonctionnement de l'École annexe. Pour l'établissement des programmes de l'examen du professorat et des travaux préparatoires à cet examen, pour l'organisation éventuelle de conférences spéciales de méthodologie, le Comité d'éducation sera appelé à collaborer avec le corps enseignant tout entier, tant de la Faculté des Sciences, pour les matières et méthodes scientifiques, que de la Faculté des Lettres pour les diverses matières de son ressort. Il s'adjoindra en outre, en tant que de besoin, des représentants qualifiés des grandes catégories de techniques professionnelles : agriculture, génie civil, industrie, commerce.

Pour déterminer avec plus de précision les actions éducatives respectivement propres aux divers enseignements intéressés, il est indispensable de fixer au préalable les idées quant à l'économie et au fonctionnement de l'École annexe.

Dans cette description, afin de faire ressortir plus vigoureusement le caractère de l'institution, nous l'envisagerons dans l'avenir, au point d'évolution où elle

donnera déjà ses pleins effets, et dans une université disposant de chaires spécialisées et de ressources pour constituer l'outillage nécessaire.

L'École annexe d'Université, conçue selon un type analogue à celui des University-Schools américaines, est une école exclusivement régie par l'université, soumise d'ailleurs au contrôle prévu pour toutes les écoles libres. C'est une école d'expérience en même temps qu'une école modèle, ce qui signifie que les écoliers n'y sont pas considérés comme une matière à expérience, mais que l'expérience y est constamment utilisée, avec toute la circonspection voulue, pour y obtenir immédiatement les meilleurs résultats éducatifs. Elle est essentiellement une école modèle, et elle est une école d'expérience afin de réaliser autant que possible le type de l'école modèle.

Elle comporte un nombre restreint d'écoliers, calculé pour donner les plus grandes commodités éducatives. Elle comprend une section maternelle et une section élémentaire subdivisée en classes successives ou diverses selon l'opportunité. Son installation matérielle lui donne la faculté d'user de tous les moyens de perfectionnement éducatif. Elle dispose autour du bâtiment scolaire d'un vaste espace, se prêtant à des travaux de petite agriculture (horticulture potagère, petit élevage), et sur lequel s'élèvent en outre divers ateliers de travail manuel. C'est assez dire qu'en règle générale l'École annexe n'est pas attenante à l'édifice universitaire, mais installée à la périphérie de la cité. Autant que possible est incorporé à l'École annexe un très petit orphelinat, rendant possible l'expérience d'une éducation collective intégrale. En principe l'École annexe est mixte, sauf dédoublement, si l'expérience le faisait reconnaître souhaitable.

Une directrice pour la section maternelle, un directeur pour la section élémentaire sont choisis par le Comité d'éducation parmi les maîtres de valeur, ayant

déjà une sérieuse expérience scolaire, et pourvus de la licence pédagogique ou du diplôme d'études supérieures d'éducation : en fait ces fonctions seraient vraisemblablement exercées par les meilleurs sujets mis en évidence par leurs travaux à l'université, travaux qu'ils prolongeraient à l'École annexe.

Ils sont secondés au point de vue administratif par un économe, au point de vue éducatif par des maîtres et maîtresses, qui sont eux-mêmes des étudiants d'Université munis de bourses de licence pédagogique, de diplôme ou de professorat. Leur nombre est suffisant pour que la tâche soit divisée entre eux de telle sorte qu'ils puissent mener de front avec leurs fonctions pédagogiques leurs études à l'Université. Certains d'entre eux, particulièrement utiles, pourraient être retenus à l'École annexe, après obtention du grade poursuivi, par la situation spéciale qui leur y serait accordée.

Revenons maintenant aux rôles dévolus aux divers enseignements d'Université. — Au titulaire de la chaire d'éducation appartient, sous le contrôle de la Faculté des Lettres, la direction supérieure de l'École annexe. D'accord avec le Comité d'éducation, et avec le concours constamment sollicité du personnel de l'Ecole, il établit la répartition des classes, les programmes et emplois du temps, il assure le développement progressif des ateliers, il donne à l'ensemble de l'enseignement l'impulsion et l'inspiration. S'il est spécialiste des études morales, il suit tout particulièrement l'enseignement moral et corrélativement l'organisation sociale et disciplinaire de l'école. A l'université son enseignement scientifique, en liaison avec les travaux scolaires, est suivi par les candidats aux divers diplômes pédagogiques. — Le ou les professeurs de psychologie disposent à l'École annexe d'un laboratoire outillé pour les recherches de psychologie scolaire, où ils font travailler sous leur direction les maîtres et maîtresses de l'École annexe et leurs étu-

diants de la Faculté, candidats ou non aux diplômes pédagogiques. Ils suivent du point de vue psychologique l'application des méthodes d'enseignement, instituent ou dirigent les expériences qu'ils jugent utiles pour le perfectionnement de ces méthodes, organisent la conservation méthodique des renseignements et des résultats expérimentaux. Ils contrôlent le classement des élèves de l'école, dont chacun est pourvu d'une fiche individuelle constamment tenue à jour. Ils procèdent ou font procéder, de concert avec le médecin, à l'analyse des cas particuliers embarrassants (élèves de classement difficile, arrêts de développement, enfants vicieux, etc.), et étudient les organisations scolaires susceptibles de répondre aux anomalies constatées. Les maîtres de l'École annexe et les étudiants candidats aux diplômes pédagogiques ou philosophiques trouvent aux cours et exercices de psychologie générale et expérimentale de la Faculté les bases théoriques correspondant aux travaux pratiques de l'École. — Le professeur d'hygiène de l'enfance organise à l'École annexe un contrôle permanent de la santé des élèves et de leur développement physique. Il suit les effets produits sur la santé par les diverses modalités de l'organisation et des exercices scolaires. Il étudie et expérimente les méthodes et moyens scolaires de développement physique. En collaboration avec les psychogues il suit les relations de l'état physique à l'état mental, examine du point de vue médical les cas pathologiques et prend part à l'organisation éventuelle de classes de retardataires. Par son enseignement à la Faculté il collabore à la préparation des candidats aux diplômes pédagogiques. — Les professeurs des enseignements non philosophiques (Sciences ou Lettres), dont les cours sont suivis par les candidats au professorat, sont appelés à contrôler, du point de vue de la méthodologie des disciplines particulières, la valeur des divers enseignements donnés à l'École, à participer à

l'établissement des programmes d'enseignement et à donner à la Faculté, chacun sur sa spécialité, des conférences de méthodologie pédagogique. Une activité analogue appartient aux représentants des techniques professionnelles.

Voilà le schéma de l'organisme d'enseignement supérieur de l'éducation parvenu, pour ainsi dire, à l'âge adulte. Dans l'ordre du temps le premier acte créateur, celui qui, avant toute réforme, installera l'Éducation dans l'Université, c'est l'institution, partout où il sera possible, de l'École annexe d'Université. L'instrument de la technique éducative ainsi forgé, l'Université ayant manifesté sa volonté et son pouvoir de servir les plus hauts intérêts de l'Enseignement primaire, comment la facile et féconde réforme du certificat d'aptitude à la Direction et à l'Inspection ne s'accomplirait-elle pas, tout au moins d'abord en ce qui concerne la direction des Écoles normales? Or, ces deux premiers pas faits, l'enseignement supérieur de l'Éducation serait constitué, la liaison de l'Université à l'Enseignement primaire serait établie, et tout le reste s'accomplirait par voie de naturelle évolution, progressivement, sans ruptures et sans heurts.

Ce qu'il faut prévoir au terme de l'évolution, ce n'est pas seulement un relèvement du niveau de l'Enseignement primaire, mais à vrai dire, l'effacement même du caractère primaire, en tant qu'il se définit non par l'âge de l'écolier, mais par son origine sociale, non par la matière, mais par la qualité d'un enseignement plus hâtif, plus encyclopédique, plus superficiel que celui qui est donné dans les établissements secondaires. — J'imagine que ce but est celui même que poursuivent les protagonistes de « l'École unique ». Dans un pénétrant article de la *Revue Pédagogique* (1),

(1) P. F. Pécaut, École unique et Démocratisation, in *Revue pédagogique*, avril 1919.

M. P. F. Pécaut a clairement montré quelle médiocre réforme serait la suppression des classes primaires des lycées. Par ailleurs, qui donc songerait à interpréter la formule de l'École unique dans le sens d'une assimilation des enseignements sans souci des différences de niveau mental et de destination sociale ? Mais l'École sera unique, quand d'une part toutes les branches en seront accessibles au mérite (par la généralisation du système des bourses comme mode fondamental de recrutement de tous les établissements d'instruction publique), et quand d'autre part dans toutes les branches seront donnés un enseignement général et une éducation de même qualité, modifiés seulement par les nécessités de leur adaptation aux divers niveaux intellectuels. Cette deuxième condition suppose à la base, au degré élémentaire, un type d'éducation unique et de valeur maxima, — que cette éducation soit donnée dans le bâtiment du lycée ou dans celui de l'école communale — ; ensuite, dans les divers établissements techniques ou scientifiques, une utilisation de la matière scolaire, sciences, lettres ou arts manuels, pour une culture maxima de l'esprit et du caractère, de façon à réaliser, compte tenu de la diversité des aptitudes et des destinations, cette réelle égalité d'éducation, qui est à la fois l'idéal et la condition d'harmonie d'une société vraiment démocratique. Une telle assimilation des cultures, il ne faut pas l'attendre d'une réforme administrative, changeant les noms des établissements d'enseignement et les bureaux ministériels, d'où ils relèvent, et mélangeant comme vin et eau le secondaire et le primaire. Mais on y marche droit par la voie du perfectionnement technique de l'éducation et du rattachement de tout l'Enseignement français aux mêmes centres supérieurs de culture nationale ; car là on se saisit d'un principe de modification corrélative, de coordination progressive et rationnelle de deux types d'enseignement, dont la dif-

férence actuelle est, sous un certain rapport, injustifiée et anormale.

La même réforme fournirait, je pense, d'utiles moyens pour le juste développement d'une autre tendance de l'opinion présente, qui s'oppose complémentairement à la tendance vers l'École unique : je veux parler de la tendance à la spécialisation professionnelle des écoles primaires (1). Dans quelle mesure, selon quelles modalités l'Enseignement primaire doit-il être poussé dans la voie de la technicité ? Cette question, que l'intérêt économique inspire, touche à des intérêts pédagogiques profonds ; il n'y peut être finalement répondu que par une méthodique expérience. Or l'organe essentiel du centre pédagogique d'Université est une libre école d'application et d'expérience. Nul doute que la première École d'Université créée ne le soit de telle sorte que l'on y puisse étudier et mettre au point de l'usage pratique la question du rapport du travail de métier à l'ensemble de la culture scolaire, question aujourd'hui à l'ordre du jour dans les milieux d'enseignement en presque tous pays. Qu'il y ait dans un travail productif une base importante et encore imparfaitement utilisée pour le développement mental et moral de l'écolier, ce n'est encore aujourd'hui qu'une opinion intéressante et plausible. Mais seule une expérimentation soigneuse et intelligente, qui parviendrait à établir des méthodes d'utilisation pédagogique des divers travaux professionnels, est capable de changer cette opinion en un principe technique valable ; et alors seulement tomberont les objections très dignes d'intérêt, qu'inspire la crainte de voir sacrifier à l'utilité économique la culture générale du petit écolier ; alors aussi pourront être fixées de façon rationnelle les limites utiles de la spécialisation aux différents

(1) V. Paul Lapie, *Pédagogie française* (Alcan, 1920), chap. VIII. *Un regard sur l'École d'après-guerre*, mentionné *supra*, pp. 232 et 300.

âges, et celles de la spécialisation des instituteurs et de l'emploi des contremaîtres professionnels. Quelques écoles d'essai d'Université bien réparties sur le territoire de la France permettraient d'étudier rapidement, avec les meilleures garanties de compétence les modalités et les moyens d'exécution d'une réforme, dont le principe social offre un grand intérêt, mais dont la réalisation pédagogique est délicate et complexe.

V

En faveur de la brièveté et de la netteté de l'exposition, le type décrit d'organisation des études supérieures d'éducation l'a été, non certes sans justifications, puisque chaque trait d'organisation répond à un point de l'analyse préalable de la technique éducative, mais sans référence à des types déjà existants. Cependant le projet exposé n'a aucune prétention à l'originalité. Bien loin de se présenter comme *proles sine matre creata*, il ne fait guère que préciser en idées le devenir même de l'Enseignement français, tel que permet de l'anticiper l'examen attentif des institutions et de leur esprit ; et pour atteindre ces précisions, il emprunte aux types d'organisation déjà établis et développés en pays de civilisation parente.

Que l'Enseignement primaire en France soit appelé à se rapprocher indéfiniment de l'Enseignement secondaire jusqu'à parfaite fusion, c'est une évidence impossible à méconnaître pour qui a conscience de notre idéal démocratique d'égalité — non point égalité brutale de contrainte et de jouissance, mais égalité proportionnelle de justice, égalité des droits au développement de ce que chaque individu possède en lui de valeur humaine. De cette égalité l'égalité devant l'éducation est une partie principale (1). Qu'elle ne puisse

(1) Un effort d'ordre législatif vers la réalisation de cette égalité

passer dans les faits qu'à la faveur de l'unification future des deux ordres d'enseignement, secondaire et primaire, que cette unification ne puisse utilement se réaliser que par le progrès de l'Enseignement primaire, que ce progrès dépende lui-même nécessairement du rattachement de l'Enseignement primaire aux foyers existants de la haute culture nationale, c'est-à-dire aux Universités : ce sont d'autres évidences. La cause de la séparation actuelle de l'Enseignement primaire et des Universités n'est pas mystérieuse non plus. Chacun sait que l'organisation de cet Enseignement a dû se faire d'un bloc dans les années qui ont suivi la guerre de 1870 ; qu'il a fallu créer de toutes pièces les cadres d'un personnel laïque d'instituteurs ; que cette immense et brusque réforme administrative ne pouvait s'appuyer sur des Facultés alors languissantes, qui devaient accomplir d'abord leur propre réforme. L'École de France est debout maintenant. D'elle-même elle se tourne vers les sources intellectuelles où elle a droit de puiser (1).

Quant aux Universités, elles n'ont jamais perdu conscience du rôle, qui est le leur, dans l'éducation nationale. Plusieurs ont maintenu, comme un symbole de ce rôle, des chaires d'Éducation, auxquelles il n'a

est manifesté par la proposition de loi du 14 janvier 1913, tendant à établir l'égalité des enfants pour le droit à l'instruction, proposition présentée par MM. Ferdinand Buisson, Arthur Groussier, Daniel Vincent, Betoulle, Bouveri.

(1) Il est intéressant de considérer de ce point de vue l'important article de M. P. Lapie, déjà cité en note (v. *supra*, p. 300, n. 1), article dont je n'ai eu connaissance qu'après achèvement de la rédaction de celui-ci. Envisageant la spécialisation technique des instituteurs, l'auteur est amené à poser la nécessité de la préparation des futurs maîtres des Écoles normales de l'ordre scientifique auprès des Universités régionales pourvues d'enseignements techniques. Corrélativement il envisage le renforcement de la préparation pédagogique des futurs directeurs et inspecteurs, que grouperait l'une des actuelles Écoles normales primaires supérieures « non loin de la Sorbonne, du Collège de France ». Il semble que l'organisation ici proposée soit, du point de vue de la formation proprement pédagogique, complémentaire de la réforme d'ensemble préconisée par le Directeur de l'Enseignement primaire.

manqué que les moyens organiques d'accomplir leur fonction. Et presque toutes, en ces dernières années, se sont ingéniées, en dépit du défaut de moyens, à rendre le premier service que l'École logiquement doit attendre d'elles, en prêtant leur concours bénévole à la préparation des candidats au certificat d'aptitude à la Direction et à l'Inspection primaire.

L'étroite union à l'Université des Enseignements scolaires de tous ordres est réalisée dans les institutions universitaires et scolaires (1) de la grande démocratie américaine, dont aujourd'hui bien plus que jamais nous sentons l'idéal parent du nôtre. C'est à ces institutions, telles qu'elles apparaissent notamment, sous des formes variées, mais avec un esprit constant, à Chicago, à Cincinatti, à Columbia University, à Princeton University, que j'ai le plus emprunté pour fixer les traits principaux de l'organisme pédagogique d'Université capable de répondre aux besoins de l'Enseignement français.

Mais il serait injuste d'omettre, dans la revue des sources d'inspiration et des modèles, la part qui revient à des institutions d'initiative privée, qui ont cherché et réussi à offrir à l'École des éléments de perfectionnement scientifique et de progrès : telle, en France, la « Société pour l'étude psychologique de l'enfant », fondée par Alfred Binet, et, plus récemment, à Genève, à côté de la grande Université de langue française, « l'Institut Jean-Jacques-Rousseau », créé par Claparède et Pierre Bovet.

La Société Alfred Binet a la forme d'un cercle d'études principalement composé de directeurs d'écoles et d'instituteurs parisiens, qui, dans l'esprit des méthodes d'investigation psychologique d'Alfred Binet et sous la direction éclairée de son collaborateur de la première heure, le D[r] Simon, s'efforcent d'expéri-

(1) Au sujet des diverses institutions pédagogiques ci-dessous mentionnées, cf. *suprà, L'expérimentation pédagogique*.

menter et d'introduire dans leurs écoles des perfectionnements aux méthodes d'enseignement, et mettent en commun leurs travaux et leurs résultats dans des réunions périodiques et dans un Bulletin mensuel. La Société a organisé un laboratoire ouvert non seulement à ses adhérents, mais à quiconque désire s'initier pratiquement à la mesure de l'intelligence enfantine ; à ce laboratoire se donnent des « consultations pédagogiques ».

L'Institut Jean-Jacques-Rousseau, à Genève, est à la fois une école payante ouverte à toutes personnes se destinant aux carrières pédagogiques, et une société d'études ou centre d'informations, ayant pour organe un Bulletin intitulé *l'Intermédiaire des éducateurs*. Il se relie à l'université de la façon suivante : d'une part son Conseil d'administration est présidé par M. Claparède, professeur à l'université de Genève, et comprend plusieurs autres professeurs des universités de Genève et de Lausanne ; d'autre part, plusieurs professeurs d'Université figurent parmi les conférenciers de l'Institut, et aux élèves de l'Institut sont ouverts les cours de psychologie professés et les travaux pratiques dirigés à l'université par M. Claparède. L'enseignement est constitué par un ensemble touffu de conférences groupées selon un plan général et faites par de nombreux conférenciers, professeurs d'universités et de collèges, instituteurs, médecins, professeurs de spécialités diverses. Dans cet ensemble d'enseignements renouvelé chaque année, et qui comprend à peu près toutes les matières intéressant l'École, chaque auditeur, guidé par les conseils du directeur, prend ce qui convient à son but personnel.

L'École d'essai ne fait pas défaut à cet organisme pédagogique : elle y a été d'abord représentée par une « Maison des petits », que prolonge déjà une « Maison des grands ».

L'intérêt d'une telle institution ne fait aucun doute.

Cet ample faisceau de conférences diverses répond certainement aux besoins de l'enseignement dans un pays tel que la Suisse, divisé en circonscriptions largement autonomes, où l'École varie et multiplie ses formes sous l'influence d'impulsions et de besoins divers, où la haute culture des Universités puise elle-même librement son aliment aux divers foyers scientifiques de l'Europe.

Il ne saurait être question de sa transposition dans le cadre organique de l'Enseignement français. Il ne s'agit pas ici d'offrir à des volontaires de toutes provenances des facilités pour compléter ou corriger une préparation plus ou moins valable à la carrière pédagogique. Il s'agit de relier le grand corps de l'École publique à la source authentique et pure de la culture scientifique française, en formant méthodiquement, par échelons successifs à partir des études d'Université, les maîtres de nos écoles. Pour une tâche aussi grande et aussi clairement déterminée, il n'y a pas lieu de créer à côté de l'Université et en liaison avec elle comme un bouillonnement d'études pédagogiques, où se mêleraient maîtres et étudiants de provenances diverses. Mais il faut donner à l'Université le moyen d'instituer régulièrement dans son sein un centre de haute culture éducative, et il faut appeler à participer à cette culture les étudiants en petit nombre, sévèrement triés, destinés à devenir les maîtres et guides des maîtres de nos écoles.

En revanche, il est de grande importance de favoriser, indépendamment des études éducatives d'Université, les sociétés et cercles d'études pédagogiques du type de la Société Alfred Binet, et de multiplier les relations entre l'Université et ces organismes d'initiative privée. Aussi réelle et vivante que soit l'École annexe, centre des études pédagogiques d'Université, elle ne saurait représenter l'équivalent de la vie diversifiée des écoles publiques. Le travail qui s'accomplit

à l'École annexe n'est pas non plus l'équivalent des initiatives multiples et variées, qui peuvent sortir de maîtres ingénieux stimulés par un milieu d'études organisées. Il faudrait que, dans tout centre important, des sociétés d'études scolaires, aussi solidement constituées et outillées qu'il est possible, soutenues et dotées par les Universités, par les groupements professionnels, par l'administration publique, réunissent professeurs, instituteurs, parents d'élèves et tous les amis de l'École, en vue de travailler au progrès matériel, scientifique et moral de celle-ci. Entre l'Université, où s'élaborent les fondements scientifiques de l'éducation, où se forment les cadres supérieurs de l'École, et la Société d'études, où maîtres et amis de l'École poursuivent librement la recherche du mieux, il y aura lieu de multiplier des relations, qui seront fécondes. L'Université offrira à la Société des conférenciers, des renseignements scientifiques, peut-être des lieux de réunion et des moyens de travail ; la Société fournira à l'Université des mines d'observations, des expériences spontanées, des moyens d'enquête.

Je crois qu'ainsi appareillée, l'École de France cinglera avec sécurité vers l'avenir.

APPENDICE

LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE DANS LA LITTÉRATURE ACTUELLE

Travaux cités.

1. — ALFRED ADLER UND FURTMÜLLER. — Heilen und Bilden. — Münich, Reinhardt, 1914.
2. — LEONARD AYRES. — History and present status of educational measurements, *in* The Seventeenth Yearbook of the National Society for the Study of education. Part. II ; Public school publishing C°. Bloomington, Illinois.
3. — J. H. BADLEY. — Education after the War. New-York. Longman. Green a. C°, 1917.
4. — BALDWIN. — The mental development of the child.
5. — BATEMAN. — The language status of three children of the same age. *Pedagogical seminary*, n° 23, an. 1916.
6. — A. BELOT. — A. Comment observent les jeunes et les vieux. *Bulletin de la Société Alfred Binet*, n° 126-127, mars-mai 1919. — B. Dessin de mémoire. *Bullet. Soc. A. Binet*, n° 109, mars-avril 1916. — C. La leçon orale et le livre. *Bull. Soc. A. Binet*, n° 114, mars 1917.
7. — ALFRED BINET et TH. SIMON. — La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. *Société pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1917.
8. — PIERRE BOVET. — A. A propos de vocabulaire. *L'Intermédiaire des Educateurs*, n° 34-35, janvier-

mars 1916. — B. Comment juger du vocabulaire d'un écolier. *Interm. d. éd.*, n° 68-70, mars-juillet 1919.

9. — William Boyd. — The development of a child vocabulary. *Ped. sem.*, n° 21, 1914.

10. — C. Brandenburg. — The language of a three years old child. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

11. — R. W. Brown. — How the French boy learns to write. *Harvard University press*, 1915.

12. — N. Carey. — Factors in the mental processes of school children. *The british Journal of Psychology*, ann. 1915, t. 7, 8.

13. — Cellérier et Dugas. — L'année pédagogique, 1913, Alcan.

14. — J. Chevallier. — Deux expériences de psychologie pédagogique. *Bullet. Soc. A. Binet*, n° 124, oct.-déc. 1918.

15. — Ed. Claparède. — Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. 5e éd. refondue. Kündig, Genève, 1916.

16. — F. E. Clerk. — A study of the Cardiovascular Index in elementary school children. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

17. — Les Compagnons. — L'Université nouvelle, t. I, 1918, t. II, 1919.

18. — J. F. Dashiell. — Another word on mental discipline. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

19. — William L. Dealey. — The theoretical Gary. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

20. — J. Delvolvé. — A. L'organisation de la conscience morale. Alcan, 1906. — B. Rationalisme et tradition. Alcan, 1910. — C. La technique de l'Education aux Universités et l'Enseignement national. *Rev de métaphysique et de morale*, mars-avril 1919. — D. L'Ecole et les Universités. *Rev. pédagogique*, août 1919.

21. — A. Dermont-Busk. — The vocabulary of a three years old girl. *Ped. sem.*, n° 21, 1914.

22. — A. DOUGLAS W. L. DEALEY. — Micromotion studies applied to education. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

23. — G. C. FERRARI. — A. Per un nuovo orientamento delle Scuole. *Rivista di psicologia*, mars-avril 1919. — B. Il disastro di Caporetto e la battaglia di Vittorio-Veneto. *Riv. di psic.*, mai-août 1919.

24. — JULIEN FONTÈGNE. — Comment se pose la question d'orientation professionnelle. *L'Education*, juin-septembre 1918.

25. — M. FOUCAULT. — L'exercice dans le travail mental. *Année psychologique*, t. XX.

26. — S. FREUD. — A. Traumdeutung, Wien, 1900. — B. Drei Abhändlungen zur Sexualtheorie. Wien, Deuticke, 1903. — C. Uber Psychoanalyse. 5 Vorlesungen. Wien, Deuticke, 1910.

27. — ALDO GRAZIANI. — La valutazione dell'insufficienza intellettuale con la « Scala metrica » di Binet e Simon e coi « Reattivi » di S. de Sanctis. *Riv. di psicol.*, mai-août 1918.

28. — WILLIAM J. HACTCHINS. — Les 10 commandements de l'enfant américain, trad. en français dans « En Amérique : un code de morale pour les enfants ». *Rev. pédagogique*, septembre 1919.

29. — HAGGERTY. — Specific uses of measurement in the solution of school problems *in* The seventeenth. Yearbook of the Nat. Soc. f. the St. of ed. Part. II.

30. — D[r] GEORGES HEUYER. — Enfants anormaux et délinquants juvéniles. Paris, Steinheil, 1914.

31. — HILLEGAS a. THORNDIKE. — Scale for the measurement of quality in english composition by young people.

32. — D[r] I. IOTEYKO. — A. Compte rendu sur les travaux de la Faculté internationale de pédologie. *Bullet. Soc. A. Binet*, avril-mai 1917. — B. Théorie psycho-physiologique de la droiterie. *Rev. philosophique*, juin-juillet 1916.

33. — W. James. — The Ph. D. Octopus. *Harvard Monthly*, 1903.

34. — Dr Pierre Janet. — A. La Psycho-analyse. *Journal de Psychologie*, 1914, XI. — B. Les médications psychologiques, 1er vol. Paris, Alcan, 1919.

38. — L. Lafendel. — L'enseignement de la lecture à la Maison des Petits. *L'Int. des Educ.*, n° 44-49, janvier-mai 1917.

39. — Paul Lapie. — A. Un regard sur l'Ecole d'après-guerre. *Revue pédagogique*, sept. 1918. — B. Pédagogie française. Alcan, 1920.

40. — Mildred Langenbeck. — A study of a five year old child. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

41. — A. Leuzinger-Schuler. — Recherche sur le vocabulaire des écoliers en Suisse allemande. *L'Int. des éducateurs*, n° 68-70, mai-juillet 1919.

42. — C. K. Lyans. — The doctrine of formal discipline. *Ped. sem.*, n° 21, 1914.

43. — J. L. Mac-Connaughy. — A. Have-we an educational debt to Germany? *Educational Review*, 1918. I. — B. The worship of the yardstick, *ibid.*

44. — Walter S. Monroe. — Existing tests and standards, in *The seventeenth Yearbook of the Nat. Soc. f. the st. of Ed. Part. II.*

45. — Ch. N. Moore. — Disciplinary values. *Educat. Rev.*, 1917, II.

46. — Angelo Patri. — Vers l'Ecole de demain. Hachette, 1919.

47. — P. F. Pécaut. — Ecole unique et démocratisation. *Rev. pédag.*, avril 1919.

48. — Paulhan. — La spiritualisation des tendances. *Rev. philosophique*, mai-juin 1919.

49. — J. H. Putman. — The Gary school plan. *Educational rev.*, 1918, I.

50. — Rossolimo. — Allgemeine Charakteristiks der psychologischen Profile. Moscou, 1910.

51. — S. DE SANCTIS. — A. Reattivi per la misura dell' insufficienza mentale. *Centr. labor. psicol. sper. Roma*, 1911. — B. Educazione dei deficienti, *Centr. labor.*, 1914.

52. — SAYIER AND C. S. ROSSY. — Comparison of mental gradings by the Yerkes-Bridges point scale and the Binet-Simon scale. *Ped. sem.*, n° 23, 1916.

53. — D[r] SIMON. — Les deux premières années de l'enfant. *Bullet. Soc. A. Binet*, n° 108, 1916.

54. — W. G. SLEIGHT. — Educational values and methods. Oxford, Clarendon press, 1915.

55. — THEODATE L. SMITH. — The development of psychological clinics in the U. S. *Ped. sem.*, n° 21, 1914.

56. — TEACHERS COLLEGE OF COLUMBIA-UNIVERSITY. — The Lincoln School of Teachers College, 1918-1919.

57. — LEWIS M. TERMAN. — The mental hygiene of exceptional children. *Ped. sem.*, n° 22, 1915.

58. — THORNDIKE. — Nature, aims and general methods of measurement of educational products (*The seventeenth Yearbook of the Nat. Soc. f. the st. of Ed. Part. II.*)

59. — D[r] PHILIPPE TISSIÉ. — L'éducation physique et la race. Flammarion, 1919.

60. — JOSEPH S. TAYLOR. — A report on the Gary experiment in New-York City. *Educational rev.*, 1916, I.

61. — DE LA VAISSIÈRE. — Psychologie pédagogique. Paris, Beauchesne, 1916.

62. — G. VIDARI. — Elementi di pedagogia ; P. I. Data della Pedagogia. Ulrico Hoepli, Milano, 1916.

63. — GUY MONTROSE WHIPPLE. — Manual of mental and physical tests. Warwick and York, Baltimore, 1914.

64. — ZORETTI. — L'éducation, un essai d'organisation démocratique. Plon, Nourrit, 1918.

65. — IRÈNE ZUMBACH. — Observation et jugement. *L'Interm. des éduc.*, n° 34-35, janvier-mars 1916.

TABLE DES MATIÈRES

4989. — Tours, imprimerie E. ARRAULT et Cie.

